DOCUMENT RESUME

ED 102 819 FL 006 090

AUTHOR Pfeiffer, Waldemar
TITLE Elliptische Satzstrukturen im Konventionellen und Programmierten Fremdsprachenunterricht (Elliptical Sentences in Traditional and Programmed Foreign Language Instruction). Seria Filologia Germanska, No. 14.
INSTITUTION Adam Mickiewicz Univ. in Poznan (Poland). Dept. of Philology.
PUB DATE 73
NOTE 68p.; In German

EDRS PRICE MF-$0.76 HC-$3.32 PLUS POSTAGE
DESCRIPTORS Conventional Instruction; Dialogue; *Language Instruction; Language Learning Levels; Oral Communication; *Pattern Drills (Language); *Programed Instruction; *Second Language Learning; *Sentence Structure; Syntax; Teaching Methods

ABSTRACT

Elliptical sentence structures, i.e., restrictive sentences, play a decisive role in both the conventional and programmed approaches to foreign language instruction. Basic to both these approaches are four distinct phases: presentation, drill, contextualization, and testing. However, it has been proven that the learning process can be maximized if, when using the programmed approach, restrictive sentences are introduced during the drill phase, while such maximization can be achieved in the conventional approach by introducing restrictive sentences during the contextualization phase. Success in these critical phases is further assured when, in using either the conventional or programmed approach, audiovisual materials are employed. In that restrictive sentences are so characteristic of everyday conversation, the medium of dialogue becomes central to the contextualization phase. To be most effective, furthermore, the dialogues should: (1) deal with typical, everyday situations, (2) lead into communication between the conversation partners, (3) average approximately six statements in length, and (4) be flexible enough to allow the partners to change topics of discussion freely. Future progress in the use of restrictive sentences in the methodology of foreign language instruction is dependent on continued research. (Author/DS)

ED102819

BEST COPY AVAILABLE

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

SERIA FILOLOGIA GERMAŃSKA Nr 14

WALDEMAR PFEIFFER

ELLIPTISCHE SATZSTRUKTUREN IM KONVENTIONELLEN UND PROGRAMMIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

POZNAŃ 1973

2

FL 006 810

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU im. ADAMA MICKIEWICZA w POZNANIU

Wydanie I. Nakład 500+120 egz.
Papier offset. III kl.70 x 100
Zamówienie 332/73/2

Cena zł 7,-

Ark. wyd. 5,5 ark. druku 4,5
Oddano do druku w sierpniu 1973
Druk ukończono w październiku 1973

Wykonano w Powielarni UAM, Poznań, Al. Stalingradzka 1

VORBEMERKUNG

Das rasche Entwicklungstempo des gesellschaftlichen Lebens setzt in höherem Maße als je Fremdsprachenkentnisse voraus. Da jedoch das XX. Jahrhundert das Zeitalter der Information, deren Aufnahme, Übertragung und Speicherung ist, muß man sich bewußt sein, daß die Notwendigkeit des Erlernens einer Fremdsprache mehr denn je besteht, und zwar vor allem deren schnelle Beherrschung. Es kommt also nicht auf das "Ob?", sondern mehr auf das "Wie schnell?" und "Wie gut?" an. An einer Beantwortung dieser Fragen sind viele wissenschaftliche Disziplinen interessiert. Genannt sei nur u.a. die angewandte Sprachwissenschaft, Psychologie und Psycholinguistik, die allgemeine Didaktik und andere. Die einheitliche Basis für diese typisch interdisziplinäre Wissenschaft, die die Theorie des Fremdsprachenunterrichts darstellt, kann die Kybernetik bilden, die - wie es P. von Cube so treffend ausdrückte - nicht als "Brücke zwischen den Wissenschaften", sondern vielmehr als deren Fundament gilt.

Die Aufgabe dieser Arbeit ist, einen kleinen Beitrag zur Entwicklung einer Theorie der Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien für den konventionellen und programmierten Fremdsprachenunterricht zu leisten.

Ich möchte auf diesem Wege Herrn Professor Dr. Ludwik Zabrocki, für seine wertvollen Anregungen und Hinweise meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Poznań, im Oktober 1972

Waldemar Pfeiffer

I. ZU DEN ELLIPTISCHEN SATZSTRUKTUREN[1]

Wenn wir über die elliptischen Satzstrukturen sprechen und auf die Notwendigkeit ihrer Anwendung im Unterrichtsprozeß sowie die Möglichkeiten ihrer Programmierung hinweisen wollen, müssen wir zunächst diese Strukturen genauer betrachten, sie aus der Menge anderer Sprachgebilde auszusondern versuchen, und wenn möglich, sie definieren.

Wir haben es in jedem Sprachsystem mit restriktiven Einheiten zu tun. Wir begegnen ihnen im phonologischen, semantischen sowie im syntaktischen System. Die Sprache als Kommunikationsmittel muß ökonomisch sein, um den Menschen den Kommunikationsprozeß zu erleichtern. Soll jedoch der Sender einer sprachlichen Nachricht, die aus grammatischen und semantischen Informationen besteht, vom Empfänger verstanden werden, muß er die Nachricht so kodieren, daß sie einen gewissen Grad Redundanz[2] aufweist. Das ermöglicht dem Empfänger die richtige Dekodierung dieser Nachricht. Redundanz ("Weitschweifigkeit") bildet einen Vorrat an Nachrichten, deren sich der Sender bedienen muß, falls er sicher verstanden werden soll. Die restriktiven Strukturen können jedoch auch einen bestimmten Grad Redundanz aufweisen. Die Analyse dieser Probleme erfolgt nun auf der Basis des kybernetischen Strukturalismus[3], der im Kommunikationsmodell einen Sender, einen Empfänger, einen Nachrichtenkanal mit drei Schaltungskreisen und den Informationsstrom voraussetzt[4]. Dabei interessiert uns vor allem die Grundinformation. Wir werden sie gesondert erörtern. Von den restriktiven Spracheinheiten eines jeden Systems interressieren uns die Restriktionen im Bereich der Syntax, und zwar, wie im Titel der Arbeit zum Ausdruck kommt, die elliptischen Satzstrukturen.

Die erste Feststellung, die wir treffen möchten, lautet: Sätze, die

[1] Für "elliptische Satzstrukturen" verwenden wir auch den Ausdruck "restriktive Sätze" (Satzstrukturen); dabei handelt es sich um die Restriktionen, die von Gesprächspartnern in dem Kommunikationsprozeß zwecks leichterer Verständigung vorgenommen werden. Restriktiv hat also einen teologischen Charakter. Vgl. dazu W. Dressler (Modelle und Methoden der Textsyntax, in: Folia Linguistica 4/1970, S. 64–71), der den Terminus "textuelle Restriktion" verwendet.

[2] S. z. B. F. von C u b e: Was ist Kybernetik?, S. 151 ff.; B. V. B i r j u k o v, E. S. G e l l e r: O kibernetičeskom modelirovanij poznavatelnych psichičeskich procesov, S. 15.

[3] S. L. Z a b r o c k i: Grundfragen der konfrontativen Grammatik, S. 51; ders.: Zur Theorie des programmierten Fremdsprachenunterrichts, S. 3–9; ders.: Cybernetyczny układ komunikacji językowej, S. 3ff.

[4] Vgl. dazu W. A p e l t: Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie, in: DaF 3/1971, S. 140.

nicht H_0 sind, sind restriktiv. Mit anderen Worten: Ein isolierter Satz, dessen Entropie größer als Null ist, muß restriktiv (defektiv) sein. Aus dieser Überle[illegible] ist ersichtlich, daß wir es in der sprachlichen Kommunikation vorwiegend mit restriktiv aufgebauten Systemen zu tun haben. Diese sind jedoch auf der Signalebene (Realisierungsebene) restriktiv.Auf der Informationsebene, im Semantemensystem, haben wir es mit optimalen Strukturen zu tun. Die restriktiven Sprachstrukturen sind auf Grund der optimalen Strukturen der Informationsebene verständlich. Zu erörtern wäre nun die Frage, welche grammatikalischen und semantischen Informationen ein isolierter Satz bringt. Wir gehen von einem Beispiel aus:Richard fährt nach Berlin. Vom grammatikalischen Standpunkt aus gesehen, haben wir es in diesem Satz mit einer Information H_0 (Null bit) zu tun. Die semantische Information ist größer als Null bit, da wir ja nicht wissen, welcher Richard nach Berlin fahren will. Ganz abgesehen davon, daß der Empfänger dieser Nachricht wahrscheinlich auch nach weiteren Informationen, z. B. Wann fährt Richard?, Womit fährt er?, Mit wem? usw., fragen würde. Die Erörterung dieser Probleme gehört jedoch vorläufig nicht zu unseren Aufgaben, obwohl auch diese Fragen später in Betracht gezogen werden müssen.

Der Satz Mein Vater fährt nach Berlin ist wie jener aus dem ersten Beispiel auf der grammatischen Ebene H_0. Auf der Informationsebene dagegen enthält er, tritt er als isolierter Satz auf, für den Empfänger die Information größer als Null bit. In der mündlichen Konversation ist auch die semantische Information gleich Null bit, falls für den Empfänger weitere Informationen (Wann?, womit?, mit wem? usw.) irrelevant sind. Es handelt sich in unserem Beispielsatz um den Vater des Sende[illegible]er Nachricht, der aus der Klasse Väter als Einzelelement gewählt [illegible]e.

Wie anhand dieser zwei Beispiele klar sein sollte, wird die Analyse lediglich vom Standpunkt des Empfängers vorgenommen. Für den Sender sind sämtliche Informationen gleich H_0, sei es in seinem Speicher, aus dem er die gewünschte Wahlt trifft, sei es auf der Signalebene. Der Empfänger ist wieder nur in einem Kommunikationsprozeß vorhanden, der zeitlich verschieden sein kann. Ist er Leser bestimmter Nachrichten, so ist der räumlich nahe Kontakt mit dem Nachrichtensender nicht gegeben. Zeitlich ist er zumindest auf die frühere oder weitere Zukunft verschoben, oder aber es kommt zu überhaupt keinem direkten Kontakt.

Das Prinzip, daß der Satz die kleinste Einheit beim Erlernen einer Fremdsprache ist, wurde schon seit langem mit Recht von vielen Sprachmethodikern anerkannt. Nun besteht aber die Frage, ob der Satz die kleinste Kommunikationseinheit darstellt. Um sie zu beantworten, müssen wir auf das kybernetische Kommunikationsmodell verweisen. Das setzt, wie wir schon bemerkt haben, einen Sender und einen Empfänger voraus,weiter drei Schaltungskreise, und zwar den der Grundinformation, der Kontroll- und der Steuerungsinformation und den Informationsstrom. Die Kommunikation kommt nur dann zustande, wenn eine Nachricht vom Sender abgegeben und

vom Empfänger aufgenommen wird. Mit anderen Worten, wenn die subjektive Information des Empfängers der des Senders gleich wird, also Null bit[5]. Wir nehmen an, daß im Bereich der menschlichen Sprachkommunikation ein einzelner isolierter Satz nicht existiert. Wir haben es hier mit einer Reihe von Sätzen zu tun. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, daß ein Satz nicht die kleinste Kommunikationseinheit bildet. Darüber wird später zu sprechen sein.

Wir können die Sätze in optimal grammatikalische und in restriktive einteilen. Die relativ optimalen grammatikalischen Sätze kommen in der Schriftsprache am häufigsten vor. Der gesprochenen Sprache sind dagegen die elliptischen Sätze eigen, und zwar vorwiegend in der alltäglichen Konversation. Man könnte sich bemühen, von den restriktiven Satzstrukturen einige Ebenen bzw. Grade auszusondern. Dazu sind uns jedoch die Begriffe datum - novum[6] unentbehrlich. Wir sind mit U. Fries völlig einverstanden, wenn er schreibt: "Die Verwendung der Opposition Thema-Rhema in der Interpretation von kontextuell <u>given</u> and <u>new</u> zu textlinguistischen Untersuchungen ist besonders fruchtbar bei der Behandlung von Frage und Antwort, wobei das unstrittene Problem, welche Elemente in einer Frage thematisch und welche rhematisch sind, offen gelassen werden kann, soferne wir die jeweilige Frage als den Anfang eines Minimaltextes sehen, den es zu untersuchen gilt. Im dazugehörigen Antwortsatz kann das Thema entweder aus dem Fragesatz voll übernommen sein (Repetition), es kann durch Pronomina ersetzt sein (Substitution), oder schließlich weggelassen sein (Elision)"[7]. Wir werden uns im folgenden mit Texten in dialoger Form befassen. Verfolgen wir zunächst dieses Gespräch. Jemand fragt seinen Gesprächspartner: <u>Wohin fährt Richard</u>? Darauf die Antwort: <u>Er fährt nach Berlin</u>. Diese Aussage fassen wir als optimalen Satz auf, sowohl grammatikalisch als auch semantisch; denn wir müssen annehmen,daß das Objekt Richard, von dem hier gesprochen wird, dem Sender und dem Empfänger bekannt ist. Darüber hinaus nehmen wir an, daß den Empfänger weiter nichts interessiert.In der Alltagssprache hätten wir es auch mit einer kürzeren Antwort zu tun haben können: <u>Wohin fährt Richard</u>? <u>Nach Berlin</u>. In diesem Kontext ist die Aussage völlig verständlich, kontextlos ist sie polysemantisch, da die Information größer als Null bit ist. Diese Struktur <u>Nach Berlin</u> betrachten wir somit als eine restriktive Struktur. Wie ge-

[5] Die Kontrollinformation (Rückkopplung) ist für die Kommunikation nicht relevant; sie könnte nur die Unsicherheit (= 1 bit) des Senders hinsichtlich der richtigen Perzeption der Nachricht vom Empfänger beseitigen.

[6] Mit dem Problem Thema-Rhema (für die Bezeichnung des Bekannten und des Neuen) befaßten sich vor allem tschechische Linguisten (Mathesius, Pirbas, Daneš, Beneš), die die Theorie der funktionalen Satzperspektive entwickelten. Für unsere Untersuchungen ist die Auseinandersetzung mit dieser Theorie nur von untergeordnetem Interesse, weil wir uns mit einem anderen Aspekt dieses Problems befassen. Deshalb verweisen wir lediglich auf die einschlägige Literatur.

[7] U. F r i e s: Textlinguistik, in: LuD 7/1971, S. 231, dort weitere Literatur.

sagt, sie wird nur anhand des Kontextes zu einer monofunktionellen Struktur, weil sie auf der Informationsebene der optimalen Struktur Richard fährt nach Berlin zugeordnet wird. Daraus wird ersichtlich, daß in unserer Frage nur die beiden Elemente: das Subjekt Richard und der Vorgang fahren - Richard fährt, als bekannt (datum) vorkamen. Unbekannt (novum) war hier das Ziel seiner Fahrt: Berlin.

Am Rande sei noch bemerkt, daß wir eigentlich mit folgender Reihenfolge der Antworten rechnen müßten: Wohin fährt Richard? - Richard fährt nach Berlin, Er fährt nach Berlin, Nach Berlin. Natürlich könnte man auch den Satz Er fährt nach Berlin als restriktiven Satz betrachten. Aus praktischen Gründen ist es jedoch besser, von einer Transformation (pronominalen Substitution) Richard ——→ er zu sprechen.

Ein Beispiel zu einer weiteren Restriktion. Auf die folgende Frage: Wohin fährt Richard ü b e r m o r g e n n a c h m i t t a g ?, wären mehrere restriktive Antwortvarianten zu erwarten: Übermorgen fährt er nach Berlin, Er fährt nach Berlin, Nach Berlin. Man erkennt deutlich, daß die in der Frage enthaltenen Informationen in den Antworten nicht mehr auftauchen. Sie werden vom Empfänger der Frage als bekannt vorausgesetzt. Unbekannt ist hier nur das Ziel dieser Reise. Und darauf kann der Empfänger nur kurz (restriktiv) antworten: Nach Berlin. Anders verhält sich der Empfänger sowie auch der Sender, da beide Gesprächspartner einmal die Funktion des Senders, einmal des Empfängers ausüben, wenn es im Kanal Geräusche[8] gibt. In diesem Falle wird jede Nachricht mit möglichst großer Redundanz erzeugt, damit die Kommunikation zustande kommen kann. Ein Telefongespräch könnte man sich wie folgt vorstellen:

A. Wohin fährt Richard übermorgen nachmittag?
B. Übermorgen nachmittag?
A. Ja.
B. Er fährt nach Berlin.
A. Ach so.

Der sehr geringe Frequenzumfang der Telefonapparate (300 - 3400 Hz)[9] sowie Geräusche im Kanal zwingen einfach die Gesprächspartner zur Kodierung der Nachrichten mit größerer Redundanz und zur Sendung der Kontrollinformationen. Diese Situationen, obwohl sie sehr wichtig auch für den Fremdsprachenunterricht sind, lassen wir außer acht, weil sie eine spezielle Analyse verlangen.

Das untenstehende Beispiel veranschaulicht uns nun deutlich die weitere Reihenfolge und den Grad der einzelnen Restriktionen: Wohin fährt Richard m i t s e i n e r F r a u ü b e r m o r g e n n a c h m i t t a g? Mögliche Antwortvarianten wären u.a.: Er fährt mit ihr nach Berlin, Sie fahren nach Berlin, Er fährt nach Berlin, Nach Berlin, wobei die Aussage Sie fahren nach Berlin die wahrscheinlichste sein wird. Somit könnte man annehmen, daß die Zahl der Elemente in der vom Sender kodier-

[8] Im Sinne der Informationstheorie.
[9] Vgl. hierzu K. S t e i n b u c h: Automat und Mensch, S. 74.

ten Nachricht, wenn sie nur dem Empfänger bekannt sind, auf die restriktive Antwort keinen großen Einfluß hat. Der Empfänger kann ebensogut Nach Berlin antworten, wenn die Frage folgendermassen gelautet hätte: Wohin fährt Richard mit seiner Frau und seinem Schwager übermorgen nachmittag? Das, was für die beiden Gesprächspartner bekannt war, erscheint meist nicht mehr in der restriktiven Antwort. Man kann sich auch kaum vorstellen,daß in der Alltagssprache auf die letzte Frage die volle Antwort folgen könnte. Hier wäre die Redundanz als unnützer Ballast besonders auffallend.

Es ist jetzt verständlich, daß manche Restriktionen noch einen gewissen Grad Redundanz aufweisen und somit auch eine Basis für weitere Restriktion darstellen. Dies zeigt uns deutlich das vorletzte Beispiel: Wohin fährt Richard übermorgen nachmittag? Übermorgen fährt er nach Berlin, Er fährt nach Berlin, Nach Berlin. Wir sehen, die letzte Aussage erweist sich als eine aredundante restriktive Struktur. Die anderen beiden sind restriktiv (keine Ellipsen im strikxten Sinne des Wortes), aber mit einem bestimmten Grad Redundanz. Auf Grund dieser Feststellungen unterteilen wir die restriktiven Satzstrukturen in r e s t r i k t i v e a r e d u n d a n t e und r e s t r i k t i v e r e d u n d a n t e Sätze. Die letzteren kann man, wie wir schon bemerkt haben, weiter in aredundante umwandeln. L. Zabrocki spricht hier von den Restriktionen ersten und zweiten Grades[10]. Wie eingangs betont, werden diese restriktiven Einheiten auf Grund des Kontextes den entsprechenden optimalen Strukturen auf der Informationsebene zugeordnet und als solche perzipiert und verstanden. Auf der Signalebene, die ja eine substantielle Formalisierung von semantischen und grammatischen Informationen ist, sind sie restriktiv und lediglich im Kontext eindeutig. Diese Funktion, die zur Auflösung der grammatikalischen Restriktion auf der Informationsebene führt, üben neben dem Kontext die Konsituation und die Gebärden aus. Den obersten Steuerungsfaktor bildet letztlich der semantische Faktor.

In der gesprochenen Sprache begegnen wir auch anderen elliptischen Sätzen, die in der alltäglichen konsituationsgebundenen Konversation sehr oft vorkommen, als solche aufgenommen und im internen Speicher bewahrt werden. Dazu einige Beispiele: Herr Ober!, Augenblick mal!, Zwei Pils, bitte!, Zahlen, bitte!, Ein Kilo, Eine Mark zwanzig, Die Berliner!,Feuer!, Hilfe!, Schade, Weitermachen!, Nicht hinauslehnen!, Warum denn nicht?, Seit Montag, Spät abends, Nein leider nicht, Ja ein wenig, Mit links (für: das machen wir doch mit links), Ist morgen offen? u. v. a. m.[11] Manche dieser Gebilde lassen uns vermuten, daß es sich um diese oder jene Situation handeln könnte. Es geht uns jedoch nicht darum, anhand dieser grammatikalisch, auch semantisch restriktiven Satzstrukturen die richtige Situation zu rekonstruieren, sondern lediglich darum, ganz ge-

[10] L. Z a b r o c k i: Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials, in: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, S. 74.

[11] Siehe S. 12.

nau zu wissen, in welchen Situationen wir uns dieser wichtigen Gebilde bedienen können. Freilich sind das meistens aredundante Restriktionen, jedoch anderer Art. Wir möchten sie deshalb aus den bis jetzt besprochenen aussondern. Können die anderen restriktiven Strukturen in grammatikalisch optimalen Sätzen verkommen, so ist das bei den eben besprochenen Strukturen selten der Fall oder manchmal sogar unmöglich. Diese Restriktionen sind so fest in die Konsituation eingebettet, daß sie sofort eindeutig verstanden werden. Ist das nicht der Fall, so kann immer nach zusätzlichen Informationen gefragt werden. Die große Aredundanz und Situationsgebundenheit dieser Strukturen bereiten den Lernenden große Schwierigkeiten bei deren richtigen Gebrauch. Wie man diese Gebilde den Schülern beibringen kann, ist ein anderes Problem, das in weiteren Kapiteln erörtert wird. Die aredundanten und redundanten Satzstrukturen kommen am häufigsten als A n t w o r t r e p l i k e n vor. Als selbständige Einheiten sind sie kaum denkbar. Die oben angeführten dagegen können als selbständige Gebilde existieren; sie können als kommunikative Einheiten angesehen werden. Wir nennen sie e i g e n t l i c h e kommunikative Restriktionen. Sie sind nicht nur restriktive Realisierungen, sondern auch r e s t r i k t i v e S t r u k t u r e n. Ihre Basis bildet natürlich das prädikative Element, die optimale Struktur auf der Informationsebene. Somit möchten wir auch unseren Standpunkt über die kleinste Kommunikationseinheit ergänzen. In unserer Definition, die für unsere Zwecke ausreichend ist, heißt es: Die kleinste Kommunikationseinheit ist eine sprachliche Aussage, die auf der Grundlage des semantischen Steuerungsfaktors - dazu zählen wir neben dem Kontext auch die Konsituation und die Gebärdensprache - die subjektive entropie des Empfängers auf die Null-bit-Ebene bringt. Von diesem Standpunkt aus gesehen, kann man sowohl den Satz Herr Ober, ich möchte bitte zahlen! als auch die Restriktion Zahlen, bitte!, wenn sie in die richtige Situation eingebettet sind, als die kleinsten Kommunikationseinheiten annehmen. Hier wären weitere Forschungen sehr wünschenswert.

Wir möchten kurz zusammenfassen. Aus allen sprachlichen Systemen, die mehr oder weniger restriktiv aufgebaut sind, haben wir uns zur Analyse das syntaktische System gewählt und aus diesem Bereich die elliptischen Satzstrukturen. Wir stellten fest, daß je größer die Entropie, desto größer die Möglichkeiten der Restriktionen sind. Die restriktiven Satzstrukturen gliederten wir in restriktive redundante (1 Grades) und restriktive aredundante (2 Grades). Außerdem haben wir kommunikative Restriktionen ausgesondert, die abwechselnd als kommunikative bzw. eigentliche bezeichnet werden. Eine weitere Klassifikation der Restriktionen scheint für unsere Zwecke belanglos zu sein, da das Ziel dieser Arbeit ist, die Notwendigkeit, die Möglichkeiten und Grenzen dieser Strukturen im Fremdsprachenunterricht zu zeigen sowie die wichtigsten Techniken ihrer Lehre im konventionellen und im programmierten Unterricht darzustellen. Die Erörterungen werden auf den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen bezogen - man soll ja möglichst optimale Modelle bauen - ande-

rerseits jedoch wollen wir den Empfänger genauer präzisieren. Als Empfänger gilt in unserem Falle der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene,die alle vier Sprachfertigkeiten - Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - beherrschen wollen. Somit haben wir auch das eigentliche Ziel dieser Arbeit festgesetzt. Diese Probleme werden in den nächsten Kapiteln erörtert.

II. ROLLE DER ELLIPSE IM KOMMUNIKATIONS- UND LERNPROZEß

Wir haben schon eingangs bemerkt, daß die Restriktionen mit denen wir uns im folgenden weiterhin befassen werden, eine sehr wichtige Rolle in der menschlichen Kommunikation spielen, denn sie sind Ausdruck des ökonomischen Sprachgebrauchs. Dazu schreibt M. Wandruszka folgendes: "Wir sprechen in E l l i p s e n, wir ersparren uns immer wieder Informationselemente, die sich aus anderen Elementen der Information, der Welt- oder der Sprachinformation, von selbst ergeben. Wir sagen: Herein! für Kommen Sie herein!; Guten Morgen! oder Morgen! für Ich wünsche Ihnen einen guten Morgen; Nach Ihnen! für Ich gehe erst nach Ihnen durch diese Tür; Keine Ahnung! für Ich habe keine Ahnung! oder aber für Du hast ja keine Ahnung!; Zufrieden? für Bist du jetzt zufrieden?; Ins Bett! für Jetzt mußt du ins Bett gehen!; Zwei Erwachsene und drei Kinder für Geben Sie mir Eintrittskarten für zwei Erwachsene und drei Kinder; Schwindler! für Du bist ein Schwindler!; So ein Schwindler! für Er ist so ein Schwindler!"[1] Diese sprachlichen Gebilde müssen somit ein entscheidender Faktor im Fremdsprachenunterricht sein. Vom informationstheoretischen Standpunkt aus gesehen, kann man zwar sagen, daß die Verständlichkeit proportional zur Redundanz wächst, doch vom gleichen Standpunkt aus sind wir berechtigt, von Geräuschen im Kanal zu sprechen, falls das sprachliche Kommunique mit allzu großer Redundanz kodiert wird. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn Ausländer, die während des Unterrichtsprozesses nicht mit den verschiedenen Restriktionen vertraut gemacht worden sind, die Muttersprachler wegen ihrer weitaus größeren Aredundanz im Sprachgebrauch kaum verstehen können und selbst eine Sprache sprechen, die von den nativ-speakern zumindest belächelt wird. Das scheint verständlich zu sein, wenn man bedenkt, daß die Schüler immer wieder aufgefordert werden, in vollständigen Sätzen zu antworten. So bildet man in der Schule häufig solche künstlichen, völlig unüblichen Dialoge, wie z. B. diesen:

A. Wohin gehst du übermorgen abend?
B. Übermorgen abend gehe ich ins Kino.
   Und wohin gehst du übermorgen abend?
A. Ich gehe übermorgen Abend in die Oper.

Man braucht nicht nachzuweisen, wo hier die unnötige, ja schädliche Redundanz vorliegt. Das Verlangen eines vollen Satzes kann manchmal sogar zu grammatikalisch und semantisch falschen Schülerantworten führen. Be-

[1] M. W a n d r u s z k a: Interlinguistik, S. 88.

merkenswert erscheint die große Fähigkeit der Konversation bei den Schülern, die nur die sogenannte Touristensprache beherrschen. Sie können sich zum Teil in einem geringeren Bereich verständigen, dort geschieht es jedoch beinahe einwandfrei. Daraus müßte man auch für den Fremdsprachenunterricht bestimmte Konsequenzen ziehen. Darauf werden wir noch weiter unten näher eingehen.

Wir kommen auf unseren Hauptgedanken zurück und betonen noch einmal, daß die große Rolle, die die restriktiven Sprachgebilde sowohl in der menschlichen Sprachkommunikation als auch im Unterrichtsprozeß spielen nicht zu leugnen ist. In der heutigen Umgangssprache gibt es Tendenzen zur Bildung der relativ optimalen Sätze. Auf der anderen Seite jedoch Tendenzen zur Verringerung der Redundanz. Beide werden in der Praxis durch Ökonomie und Verständlichkeit gelöst. Die Situations- und Sprechüblichkeit der im Unterricht verwendeten Materialien ist eines d wichtigsten Prinzipien. Neben anderen Faktoren werden sie bei der A bereitung des Unterrichtsmaterials eine entscheidende Rolle spielen. Sprechüblich heißt nichts anderes, als sprachliche Konstruktionen zu gebrauchen, die der Alltagssprache weitgehend angenähert sind. Man soll eine Sprache unterrichten, die t a t s ä c h l i c h gesprochen wird, und nicht eine, die gesprochen werden müßte. Die Sprechüblichkeit ist also eng mit der Reduktion der Redundanz der bekannten Daten verbunden. Der Begriff "Situationsüblichkeit" verlangt auch keiner besonderen Erklärung. Die Gespräche und Dialoge sowie anderen sprachlichen Mittel, die dem Schüler als materielle Grundlage im Unterricht dienen, sollten weitgehend in normale, oft vorkommende und typische Alltagssituationen eingebettet werden. Das Prinzip der Situations- und Sprechüblichkeit ist natürlich mit vielen anderen Prinzipien, genannt sei beispielsweise nur das Prinzip der oppositionellen Darbietung des Unterrichtsmaterials u. v. a., in Einklang zu bringen. Sie ist eine der schwierigsten Aufgaben, die vor den Lehrbuchautoren stehen, von denen man sowohl die Orientierung über die neuesten theoretischen Probleme als auch Erfahrung und Talent erwarten muß.

Wollen wir die große Rolle der restriktiven Satzstrukturen im Fremdsprachenunterricht beweisen, so haben wir festzustellen, welche sprachlichen Gebilde in unserem internen Speicher, im menschlichen Gehirn[2] also, aufgenommen und gespeichert werden[3]. Für die Methodik sind die sehr interessanten und wichtigen Arbeiten der Neurophysiologen, Psychologen und Psycholinguisten unentbehrlich, besonders, wenn sie auf kybernetischer Grundlage beruhen. Denn die Kenntnis von den sprachlichen Elemen-

[2] S. Dazu V. B e l a j e v: Očerki po psichologii obučenija inostrannym jazykam, S. 183.

[3] L. Z a b r o c k i: Bemerkungen zur Spezifik des Fremdsprachenlernens, in: Glottodidactica II/1967, S. 5ff.; P. von C u b e: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, S. 184 ff.; Vgl. dazu D. Mc Neil: The Acquistition of Language.The Study of Developmental Psycholinguistics.

ten, die gespeichert werden, gibt uns die ersten Hinweise zum entsprechenden Aufbau des Unterrichtsmaterials. Wir sind uns bewußt, daß wir es mit syntagmatischen Kommunikationseinheiten, aber paradigmatischem Systemaufbau zu tun haben. Von den syntagmatisch dargebotenen Spracheinheiten werden paradigmatische Elemente abstrahiert und im internen Speicher bewahrt, wobei zu bemerken ist, daß je kleiner die Information des Textes ist, desto rascher der Speicherungsprozeß verläuft. Die Signalebene bildet dagegen die substantielle Widerspiegelung sämtlicher Informationen. Im Zentralnervensystem gibt es also den paradigmatischen Systemaufbau. Der menschliche interne Speicher hat den Zweck, Nachrichten zu bewahren, wobei eine sprachliche Nachricht, wie eingangs betont wurde, aus grammatikalischen und semantischen Informationen besteht. Unser Gehirn speichert grammatikalische Strukturen, konventionelle Syntagmen, die auf Grund der konfrontativen Studien zum Vorschein kommen, weiterhin Wort-, Satz-, und Textsemanteme. Konkrete Sätze werden im Grunde genommen im internen Speicher nicht aufbewahrt, mit Ausnahme von sehr oft wiederholten Sätzen. Zabrocki schreibt dazu folgendes: "Die Alltagssprache bedient sich vorwiegend der Reproduktion von Satzeinheiten. Das bedeutet, daß wir hierbei weitgehend auch konkrete Sätze speichern. Diese gespeicherten Sätze, die wir sehr oft gebrauchen, nennen wir Grundsatzrepertoire. Sprachführer für Touristen enthalten vorwiegend Sätze, die man als Syntagmensätze bezeichnen kann. Es handelt sich hierbei meistens, vom grammatikalischen und lexikalischen Standpunkte aus gesehen, um restriktive Strukturen mit einer Wortjunktivitätsrestriktion, die Null-bit-Information ausweist. Sie müssen deshalb auch auswendig gelernt werden, das heißt, daß sie in der Gestalt von konkreten Sätzen intern gespeichert werden müssen"[4]. Und noch ein Zitat von Šubin, welches die vorhergehende Aussage voll bestätigt: "Mit großer Wahrscheinlichkeit darf man annehmen, daß die rekurrenten Zeichen, da sie zum größten Teil in den jeweiligen Mitteilungen als 'fertige Zeichen' fungieren und demnach nicht erneut produziert werden, sondern nach bestimmten Mustern reproduziert werden, im Gedächtnis des Sprechers aufbewahrt werden"[5]. Es wird einleuchten, daß die von uns ausgesonderten eigentlichen Satzrestriktionen ebenso ganzheitlich im internen Speicher aufbewahrt werden. Dasselbe trifft auf viele re- und aredundante Restriktionen zu. Hierfür einige Beispiele: Nach Berlin, Nach Hause, Auf dem Tisch, Mit dem Zug, Ins Kino, Beim Frisör, Per Einschreiben, Durch Eilboten, bitte! Für jetzt, Warum denn?, Aber nein, Ach wo, Ist in Ordnung, Ich muß nach Hause, Eine Frage, Aha verstehe, Moment mal, junger Mann! u. v. a. Fast alle Arten der Restriktionen nehmen im Grunde genommen die Form der Syntagmen an. Syntagmen sind sprachliche Einheiten, die größer als ein Wort, aber kleiner als ein Satz sind. Zu ihnen zählen auch defektive grammatikalische

[4] L. Z a b r o c k i: Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials, op. cit., S. 78.

[5] E. Š u b i n: Aktuelle Probleme der modernen Fremdsprachenmethodik, in: DaF 6/1967, S. 419.

und semantische Satzstrukturen. Man muß im Fremdsprachenunterricht danach streben, daß die Bildung eines sprachlichen Kommuniques auf die gleiche Art und Weise verläuft, wie es in der Muttersprache der Fall ist. Das heißt, daß beim Aufbau einer sprachlichen Nachricht[6] im Gehirn die semantischen Elemente (Wörter, Syntagmen) bewußt abgerufen und mit den unterhalb der Schwelle des Bewußtseins abgerufenen paradigmatisch aufgebauten grammatikalischen Strukturen zu einem Ganzen verschmolzen werden. Aus diesen Feststellungen ist ersichtlich, daß man den Lernenden neben den Satzmustern, auch ein Grundsyntagmen- und Grundsatzrepertoire vermitteln sollte. Dies sind die Grundelemente, die eine sprachliche Nachricht ausmachen. "Das Erlernen einer Sprache bedeutet die Aneignung des Trägers der Nachrichten"[7] und dessen dynamische Realisierung auf der Signalebene, wenn es sich um die Beherrschung der phonischen und graphischen Kodes handelt, möchte man gleich finzufügen. Diese Probleme gehören in erster Linie zum Gebiet der Methodik, aber auch der angewandten Linguistik[8], die sich übrigens in starkem Grade gegenseitig beeinflussen.

Aus dem oben Dargelegten können wir zusammenfassed feststellen. Die eliptischen Satzstrukturen, die sehr oft die Gestalt einer Syntagma annehmen oder den von uns definierten Kommunikationseinheiten gleich sind, gehören dem Grundrepertoire der im Zentralnervensystem gespeicherten Elemente an.Als solche werden sie beim Aufbau einer sprachlichen Nachricht abgerufen und in eine grammatikalische Struktur auf der Signalebene eingebettet. Daraus lassen sich bestimmte Schlußfolgerungen ziehen. Der Wert der restriktiven Satzstrukturen im Fremdsprachenunterricht ist nicht zu leugnen. Die Sprache wird ja komplex und möglichst in solchen Situationen gelehrt, in welchen sie dann gebraucht wird, wobei das Prinzip der Sprechüblichkeit geltendes Prinzip bei Anfängern wie bei Fortgeschrittenen sein muß. Notwendig ist deshalb, Möglichkeiten und Techniken der Vermittlung restriktiver Strukturen im Unterrichtsprozeß zu zeigen, und zwar auf allen Unterrichtsstufen. Dies ist auch eine der Aufgaben dieser Arbeit. Bis wir jedoch dazu kommen, haben wir auch andere Probleme, die ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, zu behandeln, beispielsweise die Phasen des Unterrichtsprozesses bei der Beherrschung einer Lehreinheit.

[6] Vgl. dazu B. B e l a j e v, op. cit., bes. Kapitel III und IV.

[7] L. Z a b r o c k i: Zur Theorie des programmierten Fremdsprachenunterrichts, in: Glottodidactica III/IV, 1970, S. 4.

[8] Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts wird letztens sehr oft als ein Teil der angewandten Linguistik angesehen.

III. PHASEN IM UNTERRICHTSPROZEß

Der Unterrichtsprozeß kann nicht planlos verlaufen. Es lassen sich bestimmte Etappen und Phasen nachweisen, die mehr oder weniger einheitlich sind. Diesem Problem wurde in der methodischen Literatur bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Hier und da spricht man von der Einführungs-, Übungs- und Festigungsphase, auch von der Imitativen- und der Wiederholungsphase oder von Testen[1], ohne sie genauer zu präzisieren. Im folgenden wollen wir auf die einzelnen Phasen im Unterrichtsprozeß b e i d e r B e h e r r s c h u n g e i n e r L e h r e i n h e i t näher eingehen. Diese letzte Bemerkung erscheint uns wichtig, weil die verschiedenen Phasen kaum mit einer einzigen Lehrstunde[2] in Einklang zu bringen sind. Sie gehen über ihren Rahmen hinaus, kreuzen sich, treten manchmal in geänderter Reihenfolge auf usw. Die folgende Darstellung ist nur mit einem bestimmten Vorbehalt zu betrachten, da sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Wir unterscheiden folgende Phasen im Unterrichtsprozeß einer Fremdsprache bei der Behandlung einer Lehreinheit:

1. Präsentationsphase
2. Drillphase
3. Kontextualisierungsphase
4. Testphase.

1. P r ä s e n t a t i o n s p h a s e

Sie tritt bei der Vermittlung einer neuen Lehreinheit stets als erste Phase auf. Ihr Ziel ist die Beibringung der subjektiven Entropie des Empfängers betreffs des neuen Unterrichtsmaterials auf die Null-bit-Ebene. Es geht um die Beseitigung der Entropie zwischen dem Zeichen und seiner Bedeutung beim Empfänger. In dieser Phase handelt es sich zunächst darum, die Lernenden mit dem zu erlernenden Lehrmaterial bekannt zu machen, wobei das passive Verstehen im Vordergrund steht. Somit wird hier grundsätzlich der Kurzspeicher[3] engagiert und die E r k e n n u n g s m a t r i z e n entwickelt, die wir von den entsprechenden Produk-

[1] Vgl. dazu W.F.M a c k e y: Language Teaching Analyses, S.364 ff.; T. W o ź n i c k i: Fazy procesu uczenia się języka obcego, in: Języki obce w szkole 1/165; S. P. K a c z m a r s k i: Testy językowe - bibliografia, in: Języki obce w szkole 3 und 4 1969. A.P r e j b i s z: Ćwiczenia materiału językowego w nauczaniu języków obcych, in: Języki obce w szkole 3/1971.

[2] Von den organisatorisch - technischen Phasen einer Lehrstunde wollen wir absehen.

[3] Vgl. hierzu K. S t e i n b u c h: Automat und Mensch, S. 194.

tionsmatrizen unterscheiden. Man hat verschiedene Techniken und Übungsarten entwickelt, um diese Phase durchzuführen. Zu den wichtigsten Semantisierungsverfahren[4] zählen: a) direkte Angabe der Designata der Zeichen (die sog. audiovisuellen Techniken), b) die kontextuelle metasprachliche Erklärung in der Fremdsprache (keine grammatikalischen Erläuterungen) und c) die Übersetzung in die Muttersprache. Zu der nächsten Phase kann man erst übergehen, wenn der Lehrende fest überzeugt ist, daß alle seine Schüler die präsentierten Lehreinheiten völlig verstanden haben. Hier kann sich eine kurze Testübung der Erkennungsmatrizen und -fähigkeiten der Sprachlerner als nützlich erweisen.

Und noch eine Bemerkung zu dieser Phase. Die meisten Methodiker und Lehrer sind sich dessen bewußt, daß die Präsentationsphase eine möglichst lehrbuchlose Einführung in das neue Material darstellen sollte. Das ist durchaus richtig. Viele von ihnen lehnen jedoch die lehrbuchlose Etappe ab, weil sie diese als entbehrlich ansehen. Diese Auffassung und ihre Argumente sind jedoch u.E. nicht berechtigt, weil der graphische Kode die Bildung der richtigen Einbettungsbasis - die Erwerbung der suprasegmentalen Elemente einer Sprache - behindert. Das hauptsächliche Ziel der lehrbuchlosen Ettape[5] kann nur durch die ausschließliche Arbeit mit dem phonischen Grundkode erreicht werden. Dazu wäre noch zu bemerken, daß je jünger die Schüler, desto länger diese Etappe währen sollte, wobei sie auch beim Erwachsenenunterricht schätzungsweise drei Monate dauern sollte. Graphisch ließe sich das durch eine Kurve darstellen (Abb. 1):

Abb. 1

Die nächste Phase, die der Präsentationsphase folgt, ist die Drillphase.

2. D r i l l p h a s e[6], anders Übungs- oder Festigungsphase genannt

Ziel dieser Phase ist die Automatisierung und Speicherung der präsentierten Sprachstrukturen und des Wortschatzes, die unbewußte Absonderung

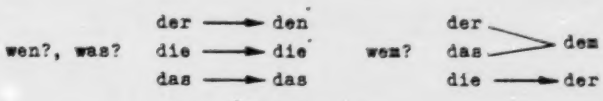
[4] Vgl. dazu F. G r u c z a: Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht, in: Glottodidactica II/1967, S. 11-20; ders.: Fremdsprachenunterricht und Übersetzung, in: Glottodidactica V/1971, S. 37-50.

[5] Auf diese Etappe wird nur dann verzichtet, wenn das Unterrichtsziel die passive Beherrschung einer Fremdsprache vorsieht. Vgl. dazu W. P f e i f f e r: Einige Bemerkungen zur lehrbuchlosen Etappe im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, in: Glottodidactica III/IV 1970, S. 93-101.

[6] E. Š u b i n spricht in diesem Zusammenhang von vorkommunikativen bzw. Trainingsübungen, S. E. Š u b i n: Tipologija trenirovočnych ustnych upraŕnienij, in: Inostrannyje jazyki v škole 1/1963, S. 13.

der grammatikalischen Strukturen von den konkreten Aussagen und deren Speicherung im paradigmatischen Systemaufbau im Gehirn. Letztlich geht es also um die Bildung der sprachlichen Matrizen im Dauergedächtnis[7]. Hier hat sich die pattern practice, die grundsätzlich auf der Technik des Substitutionsverfahrens beruht, besonders bewährt. Auf diesem Gebiet haben vor allem amerikanische Methodiker neue Techniken entwickelt und Wertvolles geleistet. Leider haben sie diese im Fremdsprachenunterricht sehr wichtige Technik verabsolutisiert und zu einer Methode ausgearbeitet. Die Kritik dieses Sachverhalts ging sowohl vom Westen als auch vom Osten aus. Wir werden diese Technik in unsere Betrachtungen einbeziehen, jedoch mit dem Vorbehalt, daß sie nur einen, obwohl sehr wichtigen Faktor im Unterrichtsprozeß darstellt. Sie soll nämlich zu einer schnelleren Abstrahierung der sprachlichen Strukturen in der Drillphase führen. Hier ist ihr richtiger Platz und ihre wichtige Funktion. Dieser Ansicht ist auch E. Šubin, indem er schreibt: "In einem paritätischen Verhältnis zwischen sprachlichem Drill und synthetischem kommunikativen Üben sehen wir eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehr- und Lernsystem"[8].

Bei diesem Strukturenaufbauverfahren kann man u. E. gelegentlich grammatikalische Generierungsregeln in Form von einfachen Symbolen angeben. Hierfür ein Beispiel. Der Lehrer gibt ein einfaches Schema an, welches das Geübte unterstützt. Dies ist besonders beim Erwachsenenunterricht notwendig. Hier das Schema, das zwei grammatikalische Probleme illustriert:



Die Arbeit in dieser Phase beruht auf schneller mechanischer Wiederholung der Strukturen, die von dem Lehrer vorgesprochen werden. Dieses sehr ermüdende und anstrengende papageienhafte Vor- und Nachsprechen versuchte man auf verschiedene Art und Weise zu erleichtern. Die Technik mit Sprachlabors hat hier Wandel geschaffen. In dieser Strukturendrillphase sollte das Sprachlabor eingesetzt werden. Seine Vorteile, wie z.B. die sehr wesentliche Verlängerung der Sprechzeit für jeden Schüler, die Isolierung der Schüler voneinander (die Fehler der Mitschüler werden nicht mitaufgenommen) sowie die Entlastung des Lehrers, sprechen entscheidend für den Einsatz von Labors in den Lehranstalten. Ohne auf die verschiedenen Arten von Sprachlabors, ihre technische Daten und etwaigen Vor- und Nachteile näher einzugehen, empfehlen wir, daß zumindest Labors des Typs audio-activ (Hör-Sprech-Labor) eingesetzt werden sollten. Hin-

[7] S. K. Steinbuch, op. cit., S. 192 ff.; F. von Cube: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, S. 96 ff.

[8] E. Šubin: Aktuelle Probleme der modernen Fremdsprachenmethodik, in: DaF 6/1967, S. 420.

sichtlich der sprachlichen Materialien, die im Unterricht verwendet werden sollten, wäre zu betonen, daß lediglich p r o g r a m m i e r t e Sprachtonbänder[9] in Frage kommen. Das Sprachlabor wird so lange im Unterricht verwendet, wie bestimmte Strukturen zu erlernen sind, praktisch also im Verlauf des gesamten Unterrichtslehrgangs. Das sprachliche Labor wird vor allem in dieser Drillphase volle Verwendung finden, obwohl sein Einsatz auch in der Testphase durchaus möglich und sogar günstig ist. In den anderen beiden Phasen, d. h. in der Präsentations- und in der Kontextualisierungsphase, ist eine Verwendung zur Zeit nur teilweise denkbar.

3. K o n t e x t u a l i s i e r u n g s p h a s e

Hier werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten des sprachlichen Gebrauchs erworben. Nachdem der Lernende in der Präsentationsphase mit dem neuen Sprachmaterial vertraut gemacht wurde und es mechanisiert und gespeichert hat, soll er diese Strukturen aktiv und unbewußt gebrauchen. In der Drillphase wurden der neue Wortschatz bzw. die neuen grammatikalischen Strukturen einzeln in Übungsreihen geübt. Dieses Verfahren sollte zur Auslösung und Speicherung einer bestimmten grammatikalischen Struktur von konkreten Aussagen führen. Das ist ein rein mechanisches Verfahren, welches, wie eingangs betont, leicht zu programmieren ist. Nun soll der Lernende die im Dauergedächtnis gespeicherten Spracheinheiten aktiv im kontext- und konsituationsgebundenen Gesprächen anwenden. Das ist auch das Ziel dieser Phase. Hier wird streng das Prinzip der Sprech- und Situationsüblichkeit verfolgt, hier sind auch die restriktiven Sprachstrukturen zu Hause. Selbstverständlich wird der Schüler nicht aufgefordert, sofort selbst Dialoge zu führen, die Kollegen sprechüblich anzusprechen oder ein sinnvolles Gespräch zu beginnen. Diese Fähigkeit muß ihm nahegebracht werden, indem ihm musterhafte alltägliche Dialoge vorgeführt werden. Diese sind zum Teil auswendig zu lernen. Sie bilden den Rahmen für eine ganze Reihe neuer Gespräche, die anfangs mit Hilfe des Lehrers, dann aber immer mehr selbständig geführt werden. Eine sehr wichtige Stütze für das Gedächtnis sind visuelle Hilfsmittel, die zuvor in der Drillphase den Unterrichtsprozeß eher stören als fördern. Es wird in einem methodischen Kabinett (elektronischen Klassenzimmer) gearbeitet. Der Schüler soll unter solchen Verhältnissen die Sprache erwerben, in der er sie später gebrauchen wird. Dazu ist es notwendig, den Unterricht zu inszenieren. Die Inszenisationen sollten variert und gemeistert werden. Der Schüler muß schlagfertig auf bestimmte verbale Stimuli bzw. Situationen reagieren können. Ein neues Stichwort seitens des Lehrers sollte genügen, um die Situation umzuwandeln, um ein neues Gespräch auszu-

[9] Vgl. dazu: B. G r u c z a, H. K o z ł o w s k a, W. P f e i f f e r: Zur Stratifikation sprachlicher Subsysteme im programmierten Laborunterricht, in: DaF 6/1971, S. 344-348; ders.: Einige kybernetische und methodische Aspekte zur Programmierung von Tonbandreihen für den Fremdsprachenunterricht, in: Daf 5/1972.

lösen. Ohne das Gewicht der anderen drei Phasen zu unterschätzen, sind wir der Auffassung, daß der Kontextualisierungsphase die wichtigste Rolle im Unterrichtsprozeß zufällt.

Zusammenfassend wiederholen wir noch einmal das grundsätzliche Ziel dieser Phase. Ihr Ziel ist der richtige Umgang mit dem phonischen und graphischen Kode, das Überschreiten der Satzgrenze als Sprecheinheit. Der Sender (Schüler) soll vom internen Speicher bewußt semantische Werte und unbewußt gedrillte grammatikalische Strukturen generieren und sie in einem sinnvolen konsituationsgebundenen und sprechüblichen Gespräch anwenden. Darüber hinaus werden die Lernenden in dieser Phase mit der Limitierung[10] der grammatikalischen Strukturen und deren Produktionsbereich vertraut gemacht, und zwar vor allem, wenn es sich um seltene Strukturen und Ausnahmen handelt, die einen großen Informationswert besitzen, als selten vorkommende Strukturen jedoch nicht in dem Maße wie die anderen geübt und mechanisiert werden müssen.

4. T e s t p h a s e, auch Kontrollphase genannt

Sie ist die letzte Phase beim Prozeß des Erlernens neuer Sprachelemente. Zusammen mit der Präsentationsphase, in der das neue Lehrmaterial eingeführt wurde, bildet diese Phase eine Art Rahmen für die übrigen Phasen. Sie schließt die Arbeit an einer bestimmten Lehreinheit ab, indem jetzt kontrolliert wird, ob die Lernenden das auf verschiedene Art und Weise und in allen Phasen geübte Unterrichtsmaterial ausreichend beherrschen. Ist das der Fall, so ist der Übergang zum folgenden Lehrabschnitt möglich. Freilich haben wir es auch in den vorangegangenen drei Phasen mit Testelementen zu tun, und das nicht nur im programmierten Unterricht, der ja die ständige Kontrolle als unentbehrlichen Faktor voraussetzt, sondern auch im konventionellen Unterricht. Nichtsdestoweniger scheint uns diese Phase nötig zu sein, weil ihr Ziel nicht allein in der Kontrolle besteht, wie weit das neue Lehrmaterial beherrscht wird, sondern darüber hinaus in der Feststellung, ob die Lernenden die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zumindest teilweise auch auf einen ihnen unbekannten Wortschatz übertragen können. Diese Form der Verallgemeinerung und Übertragung der Fähigkeiten hat der Lehrer zu üben; denn der Spracherlerner wird sehr oft den Inhalt einer Aussage aus dem Kontext erschließen können. Wenn er selbstständig sprechen wird, beschränkt er sich selten allein auf die einst geübten Strukturen und den Wortschatz. Hierzu schreibt Correl: "Der Transfer des Lernens ist der Einfluß einer früher gelernten Verhaltensform auf das Aufnehmen, die Darstellung oder die Wiederholung einer zweiten Verhaltensform"[11]. Die Schüler sollen sich im Laufe des Unterrichts die Gewohnheit des Transfers (transformation-applying habit;

[10] Näheres bei L. Z a b r o c k i: Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials, in: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, S. 62.

[11] W. C o r r e l l: Pädagogische Verhaltenspsychologie, S. 220.

bei manchen Psychologen 'Transposition' - so W. Rivers) an eignen. Diese Gewohnheiten sollten auch in der Testphase geprüft werden.

Auch zum Zweck der Kontrolle hat man viele Techniken und Übungsarten entwickelt. Gefährlich wird es sein, wenn dies zum eigentlichen Ziel des Unterrichts wird. Sieht man sich z. B. programmierte Lehrbücher an, so wird man oft feststellen, daß viele dieser Bücher nichts anderes als T e s t b ü c h e r sind. Nicht selten wird nach einer einmaligen Präsentation einer neuen Lehreinheit, ohne diese geübt zu haben, schon die richtige Antwort verlangt (!). Im konventionellen Fremdsprachenunterricht sieht es nicht besser aus. Der Lehrer präsentiert das neue Material und beginnt, die zwei anderen Phasen überspringend, zu testen, indem er Fragen stellt und darauf eine korrekte Antwort erwartet. Das ist selbstverständlich ein hoffnungsloses Beginnen, denn der Schüler kann nach der Präsentationsphase lediglich über die Erkennungsmatrizen verfügen. Somit kann er nicht - wenn wir vom Stottern weniger Worte absehen - richtig antworten. Er muß zuerst üben und Schritt für Schritt den neuen Lehrstoff gesondert und in Zusammenhängen beherrschen. Erst dann, in der Testphase, kann er nach den Reproduktions- und Produktionsmatrizen getestet werden. Man muß also zwischen den Testelementen, die auch in den drei ersten Phasen vorhanden sein können, und der Testphase unterscheiden.

Wie schon vordem kurz bemerkt wurde, spricht man hier und da von der Wiederholungsphase. Wir sind der Auffassung, daß hier nur vom W i e d e r h o l u n g s p r i n z i p gesprochen werden darf, weil ja Elemente der Wiederholung in jeder Phase vorhanden sind. Bekanntlich wird das Prinzip der Vermittlung neuer grammatikalischer Strukturen mit den bekannten Vokabeln und umgekehrt wo es möglich ist, durchgeführt. Die sogenannten Wiederholungsstunden, wie sie heutzutage aussehen, dürfen u. E. nur den Ausnahmenfall darstellen. Der Lehrstoff sollte auf eine Art und Weise zusammengestellt, aufgebaut und dargeboten werden, daß das Wiederholungsprinzip völlig realisiert werden kann. Die Elemente der Wiederholung müssen in alle vier Phasen während des ganzen Lehrkurses eingebettet werden. Sie sollen sehr oft in anderen, teilweise neuen, teilweise bekannten Zusammenhängen vorkommen, hier und da erneut auftauchen, sie sollten schließlich - obwohl sie bekannt sind - stets wieder interessant erscheinen. Deshalb muß man die Wiederholung einer ganzen Lehreinheit ohne jede Veränderung vermeiden, weil sie die Lernmotivation in hohem Grade beseitigt. Der Lehrbuchautor sollte also auch diesem wichtigen Faktor sein Augenmerk widmen und nicht voraussetzen, daß der Lehrer dieses oder jenes Material sowie wiederholt.

Wir haben eingangs bemerkt, daß der Unterricht nicht planlos verlaufen kann. In jedem Lehrprozeß lassen sich Phasen nachweisen, die von großer Bedeutung nicht nur für den Lehrenden, sondern auch für diejenigen sind, die sich mit Fragen der Aufbereitung des Unterrichtsstoffes befassen. Sämtliche Lehrmaterialien sollten u. a. von diesem Gesichtspunkt ausgehend aufgebaut werden. Die Lehrbücher werden jedoch meist vom Standpunkt der einzelnen Sprachfähigkeiten aufgebaut. Eine derartige Be-

trasung des Unterrichtsmaterials ohne Heranziehung der Phasen im Unterricht ist offensichtlich einseitig und verletzt das Prinzip der komplexen Aneignung einer Fremdsprache.

Die elliptischen Satzstrukturen treten in der Kontextualisierungsphase am häufigsten auf. Bevor sie jedoch als kommunikative Einheiten in konsituationsgebundenen Dialogen erscheinen, müssen sie auch in den vorangehenden zwei Phasen eingeführt und geübt werden. Die Frage ist nun,ob sie bereits in der Präsentationsphase als restriktive Satzeinheiten eingeführt werden oder zuerst als vollständige Sätze? Diese Frage läßt sich nicht eindeutig beantworten. Hier sind einige Faktoren entscheident: 1. das Ziel der Lektion und des ganzen Unterrichts, 2. der Lehrstoff (Art der Restriktionen), 3) Techniken und Methoden, die im Unterricht angewendet werden. Im allgemeinen läßt sich zunächst festhalten, daß die von uns ausgesonderten re- und aredundanten restriktiven Satzstrukturen als vollständige Sätze präsentiert und geübt werden sollten.In der Kontextualisierungsphase kommen sie dann in sprechüblichen Dialogen als restriktive Einheiten vor. Im Gegensatz dazu sollten die eigentlichen kommunikativen Restriktionen, die kaum als vollständige Sätze vorkommen, von Anfang an als restruktive Sprachelemente präsentiert werden. Dies geschieht übrigens meistens anhand der audivisuellen Techniken und im Kontext und ist deshalb vollauf berechtigt. Somit ist es nicht schwer festzustellen, daß die grammatikalische Struktur der Sprache vor allem auf der Grundlage vollständiger Sätze aufgebaut wird, die Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten vorwiegend anhand dialoger Restriktionen entwikkelt werden. Überzeugend wird hier ein einziger originaler Dialog, der an einem Imbißstand geführt wurde, wirken:

Verkäuferin: Der Herr?!
Kunde: Eine Bockwurst und zwei Cola!
Verkäuferin: Öffnen?
Kunde: Ja, bitte!
Verkäuferin: 1.60 M
Kunde: Hier, bitte!
Verkäuferin: Danke.

Wir haben es in diesem situationsgebundenen Dialog ausschließlich mit Restriktionen zu tun. Es läßt sich schwer vorstellen, daß man die Struktur einer Sprache anhand solcher Gespräche den Lernenden vermitteln könnte. Andererseits sind diese situations- und sprechüblichen Dialoge, die sich leicht vermehren lassen, von Anfang an im Unterricht anzuwenden. Wir unterrichten ja nicht nur die Struktur einer Sprache, sondern auch deren dynamische Realisierung, und zwar zum Teil in einer Restriktionsform.Dies alles übt einen erheblichen Einfluß auf die entsprechende Aufbereitung und den Aufbau des Lehrstoffes und dessen Aneignung aus. Auch für diese Arbeit sind das bedeutende Probleme, auf die wir weiter unten eingehen werden.

IV. DIALOG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wir haben festgestellt, daß die Kontextualisierungsphase die wichtigste im Fremdsprachenunterricht für die Beherrschung der Gesprächsfähigkeiten ist und in dieser Phase am häufigsten restriktive Satzstrukturen vorkommen. Nun müssen wir uns ihren Aufbau genauer ansehen. Welches sind die wichtigsten Formen der sprachlichen Materialien, die hier auftreten? Das Ziel dieser Phase gibt uns eine eindeutige Antwort. Hier wird die Geläufigkeit in Gespräch und monologer Aussage (Bericht, Nacherzählung usw.) geübt und erworben. Zwar ist die monologe Art der Sprachbeherrschung sehr wichtig, wir lassen sie jedoch außer acht, weil wir es in dieser Form seltener mit den uns interessierenden Restriktionen zu tun haben. Darüber hinaus tritt sie vor allem im Unterricht der Fortgeschrittenen zuungunsten der konsituationsgebundenen Dialoge auf. Dialoge auf der Konversationsstufe werden meist zu einem bestimmten Thema geführt, nehmen die äußere Form einer Polemik an und enthalten als solche weniger restriktive Satzstrukturen als konsituationsfixierte Gespräche der Grund- und Mittelstufe. Der Meinungsaustausch, die Argumentation und Angabe der Zitate bzw. eine Stellungnahme zu einem Problem setzen eine vollendete Formulierung der Aussage voraus. Der Sprechende betätigt sich länger als Sender von Nachrichten, die er klar und verständlich zu formulieren hat. Jegliche Restriktionen in der sprachlichen Äußerung werden bewußt vermieden, um einer verständlichen Kommunikation entgegenzukommen. Dieser hier besprochene Fall bedeutet wohl den höchsten Grad der Sprachbeherrschung. Wir wollen am Rande noch anführen, daß teilweise auch in den unteren Unterrichtsstufen die monologe Ausdrucksweise geübt werden sollte. Typisch ist sie jedoch für die Oberstufe, wie das konsituationsgebundene Gespräch typisch für die Grund- und Mittelstufe ist. In der Oberstufe wird übrigens mehr kontrolliert und gesteuert als gelehrt, mehr wiederholt und gemeistert als unterrichtet. Obwohl der Lehrstoff auch in den unteren Stufen kontrolliert, gesteuert sowie gemeistert werden muß, ist hier der eigentliche Lehrprozeß besser am Platz als bei den Fortgeschrittenen der Konversationsstufe.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen über manche Formen der Kontextualisierungsphase wollen wir uns nun dem schon genannten konsituationsgebundenen Dialog der Grund- und Mittelstufe zuwenden. Dieser sehr wichtigen Form, die der Dialog ist, wurde in der methodischen Literatur viel

Platz und Aufmerksamkeit gewidmet[1]. Der Dialog ist die typische Form eines Kommunikationsaktes. Er ist ein dynamisches Modell der Nachrichtenübertragung. Im "Großen Brockhaus" lesen wir u. a.: "Dialog (grch.'Zwiegespräch'; 'Unterredung'), die mündliche Unterredung zwischen zwei oder mehreren Personen, sodann auch ein liter. Werk in Gesprächsform, wobei die Natürlichkeit, Kürze und Lebhaftigkeit des Gesprächs nachgeahmt wird; dialogisieren, etwas in gesprächsform einkleiden"[2]. Auch "Meyers Lexikon" sagt nichts anderes über den Dialog als "mündliche Unterredung". Beide Definitionen beziehen sich mehr auf die literarische Form des Dialogs.

Im Kommunikationsprozeß treten stets mindestens zwei Personen auf, die einmal die Funktion des Senders, einmal die des Empfängers ausüben. Die Nachrichtenquelle ist also nicht festgelegt. Im Lernprozeß liegt die Nachrichtenquelle vorwiegend beim Lehrer oder bei der Lehreinrichtung. Aus dieser Tatsache sind für den Fremdsprachenunterricht und für die Theorie der Aufbereitung der Lehrmaterialien bestimmte Konsequenzen zu ziehen. Die Fragestellung ist viel schwieriger, weil man hier vom internen Speicher alle Elemente auswählen muß. Sie müssen also im Dauergedächtnis vorhanden sein. Bei der Antwort sind dagegen meistens viele Informationen als bekannt schon in der Frage enthalten. Die Frage begrenzt darüber hinaus die Entropie des Empfängers. Unsere Schlußfolgerung: Der Schüler lern Fragen stellen, wobei das Unterrichtsmaterial dieses Prinzip realisieren soll, indem entsprechende Übungen dargeboten werden und dem Lernenden die Funktion des Senders auszuüben ermöglichen.

Die Kommunikation verläuft in bezug auf die Wahl der grammatikalischen Strukturen vom internen Speicher automatisch unterhalb der Schwelle des Bewußtseins. Der Dialog selbst dient lediglich der Dynamisierung dieser Strukturen unter konsituationsgebunden Bedingungen in der Kontextualisierungsphase. Die Speicherung erfolgt anhand des Substitutionsverfahrens in der Drillphase. Der Dialog dient nicht dazu, die Grammatik zu erlernen, weil er kaum optimale grammatikalische Strukturen enthält. Will man solche Dialoge zusammenstellen - und es gibt Lehrbücher, die die Grammatik mit Hilfe von Dialogen beibringen wollen - so verletzt man meist in erster Linie das Prinzip der Sprechüblichkeit, das als oberstes Prinzip für die Dialogform gilt.

Wenn der Sender der Nachricht beim Empfänger durch das sprachliche Kommunique eine Reaktion, eine Handlung hervorrufen will, muß er sich

[1] Vgl. hierzu z. B.: E. Beneš: Konversationstypen und Erziehung zum freien Sprechen, in: DaF 2/1967, S. 102-107; Th. Huebener: How to Teach Foreign Languages Effectivelly, S. 33-55; J. Dobson: Dialogues: Why, When, and How to Teach Them, in: English Teaching Forum 3/1972, S. 20-29; C. James: The Applied Linguistics of Pedagogic Dialogues, in: ETF op. cit., S. 32-36; J. Chromečka: Zur Typologie und Gestaltung oraler Struktur- und Dialogübungen, in: DaF 2/1968, S. 66-75.

[2] "Der Große Brockhaus", IV. B., S. 734.

überzeugen, ob der Empfänger die Nachricht richtig dekodiert hat. Dazu dient ihm die Kontrollinformation, die nicht unbedingt die Form einer sprachlichen Aussage anehmen muß. Es gibt ja eine außersprachliche Kommunikation. Sie ist aus der menschlichen Kommunikation nicht wegzudenken. Manche Zeichen, Gebärden oder Gesten ersetzen eine ganze Reihe von sprachlichen Ausdrücken. Diese außersprachlichen Zeichen[3] muß man als eine Art Superzeichen betrachten. Sie sind oft ökonomischer als die entsprechenden sprachlichen Zeichen. Die Information, die der Empfänger aufnimmt, ist selten der vom Sender abgegebenen gleich[4]. Trotzdem kann die Kommunikation zustande, wenn die Nachricht mit einem bestimmten Grad Redundanz kodiert war. Zusätzliche Informationen können in anderen Fällen zum gleichen Erfolg - also zur Kommunikation - führen. Die Kommunikation setzt sowohl beim Sender als auch beim Empfänger das Vorhandensein desselben sprachlichen Kodes und dessen dynamische Realisierung voraus. Die Sprache ist das beste Kommunikationsmittel, das einerseits die Kommunikation selbst ermöglicht, andererseits die Beschreibung der objektiven Wirklichkeit zuläßt. Mit einem reinen Kommunikationsprozeß haben wir es selten zu tun. Für den Empfänger kommen oft neue Elemente vor. Meistens ist das die neue Junktivität der semantischen Werte. Diesen Umstand bezeichnet man als Lernprozeß, der auf dem Kommunikationsprozeß beruht, sich jedoch von ihm in bestimmter Hinsicht unterscheidet. Im Lernprozeß haben wir es nämlich neben allen Elementen des Kommunikationsprozesses mit dem Kreis des Matrizenaufbaus zu tun, der sich im Zentralnervensystem, im menschlichen Gehirn, offenbart. Der Lernvorgang beruht auf der Umwandlung des Lernmodells in ein Kommunikationsmodell. Cube bezeichnet Lernen als Prozeß abnehmender Entropie und Kommunikation als Vorgang der Übermittlung von Zeichen[5].

In jedem Informationsfluß eines Kommunikationsprozesses können wir, laut Informationstheorie, eine quantitative und eine qualitative Information unterscheiden. Die zweite, die uns interessiert, wird von der Informationstheorie nicht definiert. Das Problem der Informationsrate muß man also zur Zeit noch als ungelöst betrachten, obwohl die Forschungen auch in dieser Richtung geführt werden. Im allgemeinen kann man wohl mit Recht sagen, daß für die Kommunikation der oberste Steuerungsfaktor die Semantik ist. Die Kommunikation wird natürlich anders verlaufen, wenn als

[3] Mit diesem Problem befaßt sich u.a. die sog. Kynemik (psychology of body). Vgl. dazu: R. L. Birdwhistell: Kinesics and Context; E. F. N i k o l a j e v a: Neverbalnyje sredstva čelovečeskoj kommunikacii i ich mesto v prepodavanii jazyka, in: Rol i mesto stranovedenija v praktike prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo.

[4] In der Informationstheorie heißt es:

$$I(X,Y) = H(X) - (X/Y)$$

wo: $I(X,Y)$ - Information, die der Empfänger bekommt
$H(X)$ - Information des Senders
$H(X/Y)$ - Information, die im Kanal verlorengegangen ist.

[5] F. von C u b e: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, S. 17.

Sender und Empfänger bekannte Personen auftreten, wieder anders zwischen einander unbekannten Gesprächspartnern. Ein bekanntes Thema, das den Gegenstand des Kommunikationsprozesses bildet, löst andere Reaktions-und Ausdrucksformen aus als ein unbekanntes Thema. In bekannter Umgebung bzw. Situation reagiert man anders als in unbekannter. Das alles sind Probleme, die auch beim Fremdsprachenunterricht weitgehend berücksichtigt werden müssen[6]. Da man jedoch die Fremdsprache auf der Grundlage der Muttersprache beherrscht, ist es überflüssig, alle Verhaltens-, Reaktions und Ausdrucksformen in gleichem Maße zu unterrichten. Die konfrontative Analyse der Ausgangs- und Zielsprache, der wir eine wesentliche Rolle zusprechen, weist auf die Schwerpunkte im Unterricht hin. Die Gemeinsamkeiten werden im allgemeinen den Unterricht fördern, die Unterschiede ihn behindern.

Wenn man sich die Dialoge ansieht, die heutzutage in Lehrbüchern zu finden sind, so wird man mit großer Wahrscheinlichkeit feststellen, daß sie als Ziel vor allem: 1. die Übung der grammatikalischen Strukturen oder 2.die Schilderung bestimmter ausgewählter Situationen vorsehen.Dialoge des ersten Typs machen dann meist die Drillphase, des anderen Typs die Kontextualisierungsphase aus, wobei die der zweiten Art leider nur selten aus der Drillphase resultieren. Diese Dialoge stellen oft einen Ausländer in den Mittelpunkt, der in verschiedenen Alltagssituationen auftritt. Beide Dialogarten weisen einige wesentliche Nachteile auf: 1. Grammatikübung als Ziel, 2. Schilderung einer einzigen Situation, ohne sie zu variieren, 3. Unechtheit. Diese Dialoge, die als Ziel das Erlernen der Struktur einer Sprache sehen, geben sehr oft Substitutionselemente an - was als Vorteil angesehen werden muß, das Ziel dieser Gespräche jedoch diskriminiert sie. Der Schüler kann nicht den Eindruck haben, daß Dialoge der Grammatikerlernung dienen. Außerdem sind es meist unechte Dialoge, die mit zu großer Redundanz fixiert sind. Die konsituationsgebundenen Dialoge zweiter Art sind in dieser Hinsicht weitaus besser, obwohl bei den Verfassern die Neigung zur gehobenen und zur redundanten Ausdrucksweise oft zu groß ist. Diese Dialoge schildern nur eine einzige Situation ohne sie zu variieren; sie resultieren nicht aus den vorangegangenen Phasen, sondern stellen einen eigenen neuen Strom im Lehrbuch dar. Sie sind meistens auch zu lang, um den Anforderungen, die der Fremdsprachenunterricht an den Lernenden in diesem Falle stellt, gerecht zu werden.

Im folgenden möchten wir auf einige wichtige Eigenschaften eines Dialogs der Grund- und Mittelstufe hinweisen.

1. Als erste und wichtigste Eigenschaft nennen wir die so oft betonte Sprech- und Situationsüblichkeit, der alle anderen Faktoren und Prinzipien unterworfen sein müssen. Es sollte sich vorwiegend um typische umgangssprachliche Situationskonversationen handeln.

[6] Vgl. dazu: E. T a r a s o v: Sociologičeskije aspekty rečevogo obščenija, in: Rol i mesto ... op. cit.

2. Jedes Gespräch sollte zur Kommunikation zwischen Gesprächspartnern führen, d.h., es sollte die Entropie beider Gesprächspartner hinsichtlich des besprochenen Problems auf die Null-bit-Ebene bringen.
3. Ein Dialog soll nicht zu lang sein, er soll durchschnittlich etwa 6 Aussagen enthalten; denn je kleiner die Information eines Textes ist, desto schneller verläuft ihr Speicherungsprozeß, und umgekehrt wächst die Lernzeit linear mit der Information des Textes[7]. In den von uns besprochenen Unterrichtsstufen wollen wir nämlich die Musterdialoge auswendig lernen lassen.
4. Jedes Gespräch soll die Möglichkeit bieten, die Situation bzw. das Thema umzuwandeln und zu variieren. Deshalb sollte man außer den genannten Musterdialogen einige Variationsmöglichkeiten bzw. Substitutionselemente angeben. Dieses Verfahren ermöglicht, entweder die Situation konstant zu erhalten, aber andere sprachliche Wendungen zu bringen, oder wichtige sprachliche Ausdrucksformen bleiben konstant und die Situationen werden umgewandelt. Dadurch werden aus einem Musterdialog viele Alternationsgespräche entstehen können, was einerseits die Monotonie des Unterrichts beseitigt, andererseits Ausdrucks- und Reaktionsgewohnheiten der Schüler wesentlich bereichert. Das trägt dazu bei, daß die Perzeption dieser Variationsgespräche erleichtert wird und ihre Behaltenszeit im Dauergedächtnis wesentlich wächst.

Die elliptischen Strukturen, die im Dialog vorkommen, sollten präsentiert und in der Drillphase als optimale Strukturen - mit Ausnahme der eigentlichen kommunikativen Restriktionen - geübt werden. Erst dann können in den Dialogen Restriktionen ersten und zweiten Grades vorkommen, denn sie werden den optimalen zugeordnet und richtig dekodiert. Auf diese Art und Weise kann man das Prinzip der "Grammatikalität" mit dem Prinzip der Sprechüblichkeit in Einklang bringen. Man muß jedoch zugeben, daß es am Beginn eines jeden Lehrgangs sehr schwer fällt, diesen Forderungen gerecht zu werden. Die Kenntnis der grammatikalischen Strukturen ist bei den Schülern so gering, daß es einfach unmöglich ist, Dialoge zu bilden, die alle Prinzipien möglichst genau berücksichtigen. In einem solchen Fall hat man alle unbekannten grammatikalischen Strukturen, die nicht als metasprachliche grammatikalische Termini angeführt werden, als lexikalische Werte zu betrachten. Wenn diese Probleme im Laufe des Unterrichts bekannt gemacht werden, kann man das als eine Art Wiederholung betrachten und die Schüler darauf aufmerksam machen,daß sie ja schon über diesen "schwierigen" grammatikalischen Stoff seit langem verfügen. Andererseits sind wir der Auffassung, daß man zu Anfang auch sog. "infantile" Dialoge unterrichten sollte, wie z. B. diesen:

A. Ist dieses Buch dick?
B. Nein, es ist dünn.
A. Und wie ist die Mappe?
B. Sie ist rot.

[7] F. von C u b e: op. cit., S. 103.

Solche Gespräche sind nur anscheinend naiv. Diese Fragen kommen auch sehr oft in "normalen" Gesprächen vor (Ist das Buch gut, das du gestern gekauft hast? u.v.a.). Darüber hinaus sehen die Schüler, daß das geübte Material nicht reiner Grammatik wegen geübt wurde, sondern in sehr einfachen, aber nützlichen Dialogen ausgewertet werden kann. Das steigert natürlich die Motivation der Lernenden.

Als eines der Ziele der Dialoge haben wir den Erwerb der Gesprächsfähigkeit, und zwar als möglichst selbständiges und längeres freies Sprechen angesehen. Der Schüler muß die Grenze der Sätze als Sprecheinheiten überschreiten können. Es ist ein langer Prozeß, bis man das erreicht. Es kann auch nicht in Form einzelner Dialoge geschehen, die z. B. einmal die Situation bei der Grenzkontrolle, ein anderes Mal die Situation beim Bäcker schildern. Der Ausweg kann hier eine ganze Reihe oder ein Netz von Dialogen sein. Ein Dialognetz charakterisiert sich dadurch, daß es eine Reihe von 4–5 Dialogen ist, die einzelne selbständige Einheiten darstellen und den Schülern gesondert beigebracht werden, jedoch die Möglichkeit vorsehen, mit anderen, nach bestimmtem Algorithmus, in einer kontunierlichen Konversation durchgeführt zu werden. Einzeln und als ein Ganzes sollten sie den von uns angeführten Prinzipien gerecht werden.Die Verbindung einzelner Dialoge zu einer größeren Einheit kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen. Hier können ausführliche Forschungen der Textlinguistik klarstellen, wie einzelne Sätze (für die der Kontext die Einbettungsbasis bildet) auf allen Informationsebenen gebunden sind. Diese Aufgabe ist im Lichte des Kommunikationsmodells besonders wichtig.

Im folgenden möchten wir einen Algorithmus zur Bildung eines Dialognetzes als Beispiel darstellen. Als Grundlage nehmen wir eine semantische Information und fragen nach datum und novum im Gespräch. Die Fragen nach zusätzlichen Informationen können sich nämlich auf die ganze Aussage bzw. nur auf einen Teil beziehen. Wenn z. B. jemand fragt: Wohin fahren Sie übermorgen? und die Antwort lautet: Ich fahre nach Riesa, so kann weiter noch nach dem Zielort gefragt werden (Kennst du Riesa?,Warst du schon jemals in Riesa?) oder aber nach dem Vorgang der Handlung (Womit fährst du?) bzw. deren Ursache (Warum fährst du?) usw. Dies läßt uns zu folgender Schlußfolgerung kommen. Eine (meist die letzte) Aussage des Dialogs kann auf bestimmter Etappe als völlig klar und ausreichend betrachtet werden (Information Null). In der nächsten Periode wird an sie wieder angeknüpft, indem nach weiteren Informationen gefragt wird. Dieses Verfahren ermöglicht natürlich die Kontinuierung der Konversation. Die Frage nach zusätzlichen Informationen öffnet uns den Zugang zum nächsten Dialog. Aber auch diese Frage wird, wie das ganze Gespräch, gesondert gelernt und auf gewisser Etappe als ausreichend und eindeutig betrachtet. Das oben Dargestellte wollen wir noch als Beispiel mit Symbolen darstellen:

I. Gespräch

A. Frage

B. Antwort, Gegenfrage
A. Antwort
B. Frage
A. Antwort

II. Gespräch

A. Zusätzliche Frage zu einer Aussage des 1. Gespräches
A. Antwort
B. Frage
A. Antwort, Gegenfrage
B. Antwort

Und dazu gleich ein Beispiel:

I. Gespräch

A. Sind Sie das erste Mal in der DDR?
B. Ja, nicht nur in der DDR, sondern überhaupt im Ausland. Waren sie jemals in Polen?
A. Nein, ich war nur in der Tschechoslowakei.
B. Wann waren Sie dort?
A. Voriges Jahr

II. Gespräch

B. Möchten Sie einmal (auch) nach Polen kommen?
A. Gern, dieses Jahr geht es aber nicht.
B. Warum nicht?
A. Weil ich keinen Urlaub mehr habe. Haben Sie noch Urlaub?
A. Ja, noch zwei Wochen.

Wie wir sehen, lassen sich beide Dialoge gesondert unterrichten, zugleich aber auch verbinden. Die Fortsetzung dieser Konversation kann man sich leicht vorstellen. Die Formalisierung derartiger Dialogreihen kann man für den Unterricht aller Stufen erarbeiten. Hier noch ein weiteres Beispiel einer Dialogreihe, die - wie es scheint - den von uns genannten Anforderungen entspricht.

I. Gespräch

A. Wie heißen Sie?
B. Hans Meyer, und wie ist Ihr Name?
A. Schneider, Karl Schneider.
B. Wo wohnen Sie, Herr Schneider?
A. In der Gohliser Straße, und Sie?
B. Ich wohne in Berlin, in der Karl-Marx-Allee.

II. Gespräch

A. Ist Ihre Wohnung groß?
B. Ja, ich habe dreieinhalb Zimmer. Und wie ist Ihre Wohnung, Herr Schneider?

A. Sie ist klein, aber modern und bequem eingerichtet.
B. Das ist das Wichtigste.

III. Gespräch

A. Was gibt es (sonst) Neues?
B. Ich lerne jetzt Russisch.
A. Was Sie nicht sagen.
B. Ja, das macht mir Spaß.
A. Das glaube ich.

IV. Gespräch

B. Sprechen Sie Englisch (vielleicht)?
A. Leider nicht, und Sie?
B. Ich spreche nur etwas Französich.
A. Das ist eine schöne Sprache.
B. O ja.

Als Substitutionsteile können in den Dialogen neben einzelnen Vokabeln auch ganze Aussagen gelten. Sie sollten natürlich im Lehrbuch immer mit angeführt werden. Da der Dialog dem Fremdsprachenerlerner den Übergang vom grammatikalischen Strukturdrill zur freien Konversation erleichtern soll, stellt man an ihn große Anforderungen. Deshalb wären weitere Forschungen zu diesem Problem nötig.

Zusammenfassend möchten wir noch folgendes unterstreichen. Die Gespräche werden im Unterrichtsprozeß zuerst als geschlossene Einheiten (bis dahin lassen sie sich ohne weiteres programmieren) betrachtet, als solche auswendig gelernt und lediglich reproduziert. In den nächsten Phasen werden sie schrittweise geöffnet, als Alternationsgespräche gehalten, wobei die gewünschte Wahl der Substitutionselemente, sei es die Variation der Situation, sei es die Wahl anderer semantischer Werte, immer stärker dem Schüler zufällt. Er wählt jetzt die gespeicherten Elemente aus seinem internen Speicher. Der Lehrer kontrolliert und steuert, indem er vorsagt und korrigiert. Von den reproduktiven sind also die produktiven Formen des Sprechens zu unterscheiden. Die restriktiven Strukturen treten häufiger in den Antworten als in den Fragen auf und werden, wie bereits gesagt wurde, durch Heranziehung des semantischen Faktors des Kontextes und der Konsituation auf Grund der früher gelernten optimalen Strukturen rekonstruiert. Die Erarbeitung des Dialogmaterials unter diesem Gesichtspunkt scheint uns besonders wichtig, weil ja auch der Dialog eine spezielle Rolle im gesamten Unterricht spielt.

V. KONVENTIONELLES UND PROGRAMMIERTES LERNMODELL

Nach wie vor gehört der programmierte Unterricht zu den umstrittensten Problemen der gegenwärtigen Didaktik. Auf dem Gebiet der Sprachdidaktik ist er auch auf einen großen Widerstand[1] gestoßen. Das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß das Programmed Learning von Behavioristen geschaffen wurde und daß sie zum großen Teil Programme für den Fremdsprachenunterricht geschrieben haben. Gerade Vertreter der außersprachlichen Disziplinen sind der Ansicht, der Fremdsprachenunterricht sei ein Teil der allgemeinen Didaktik, was - wie L. Zabrocki[2] in seinen genauen und ausführlichen Analysen überzeugend nachgewiesen hat - völlig falsch ist. Das Fremdsprachenlernen hat eine Spezifik, die sich von anderen Fächern wesentlich unterscheidet.

Der oben geschilderte Tatbestand hat sich natürlich wenig positiv auf die Entwicklung des programmierten Fremdsprachenunterrichts ausgewirkt. Correll gibt dazu ein eindrucksvolles Beispiel. Wir zitieren: "Es wäre ein verhängnisvoller Fehler, wollte man es so anfangen, wie es teilweise in Amerika gemacht wurde (zum Glück nur im allerersten Eifer!) , wo ein Psychologe, der ein Programm in einer bestimmten Fremdsprache schreiben wollte, in aller Eile einen Einführungskursus für die betreffende Sprache absolvierte, um hinterher ein technisch gutes, aber inhaltlich selbstverständlich mangelhaftes Programm zu liefern!"[3] Wir bezweifeln übrigens, ob dieses Programm technisch gut war, denn wie bekannt, beeinflußen sich Form und Inhalt gegenseitig und bilden ein Ganzes. Es scheint, daß auch auf dem Gebiet des programmierten Fremdsprachenunterrichts die Kritik allmählich aufhört und immer mehr sachliche Beiträge zu dem Problem zu finden sind. Dabei wird dieser Form des Unterrichts ihr richtiger Platz zugewiesen. Wir möchten zunächst kurz die gemeinsamen sowie unterscheidenden Merkmale des herkömmlichen und des programmierten Unterrichts herausstellen.

Robert Lado gibt folgende Definition des programmierten Lernens:"Lernvorgang mit Hilfe von Lehrmaterial, das, in minimale Lehrschritte unter-

[1] S.z.B. B. S p o l s k y: A Psycholinguistic Critique of Programmed Foreign Language Instruction, in: IRAL 2/1966, S. 119-130.

[2] L. Z a b r o c k i: Bemerkungen zur Spezifik des Fremdsprachenlernens, in: Glottodidactica II/1967, S. 3-9;ders.:Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkte der Sprachwissenschaft, in: Glottodidactica V/1971, S. 13 ff.

[3] W. C o r r e l l: Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken, S. 45.

teilt, auf jeden Lehrschritt eine aktive Schülerreaktion erforderlich macht und unmittelbar danach Gelegenheit zur Überprüfung der Richtigkeit gegebener Antworten bietet"[4]. Im Grunde genommen hat auch der herkömmliche Unterricht diese drei Prinzipien des programmierten Lernens anerkannt und angewandt. Dazu schreibt Zabrocki: "Die Technik des programmierten Unterrichts bedient sich in vollem Umfange aller methodischen Mittel, die von der modernen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts entwickelt wurden. Es besteht somit in dieser Hinsicht k e i n Unterschied zwischen dem konventionellen und dem programmierten Fremdsprachenunterricht. Kleine Informationsquanten, Kontrolle der jeweiligen Perzeption und Reproduktion der dargebotenen Informationsquanten sowie weitere Steuerung des Informationsflusses, das sind auch Forderungen der klassischen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Das programmierte Lernen ermöglicht nur im hohen Maße die E r f ü l l u n g dieser Postulate"[5]. Der grundsätzliche Unterschied liegt also an anderer Stelle. Im konventionellen Unterricht liegen die Kontrolle und Steuerung des Lernvorgangs weitgehend in den Händen des Lehrers. Er übt aber auch im bestimmten Ausmaß die Funktion des Nachrichtensenders aus, besonders in der lehrbuchlosen Etappe oder in der lehrbuchlosen Einführungsphase. Normalerweise bildet das Lehrbuch die Nachrichtenquelle. Es stellt die materialle Basis des Unterrichts dar. Die Kontroll- und Steuerungsfunktion werden beim herkömmlichen Lernen größtenteils vom Lehrer ausgeübt, und zwar in einem sehr geringen Umfang. Je größer die Zahl der Schüler in der Klasse ist, desto seltener die Kontrolle und unsicherer die Steuerung. Das Lernmodell ist in diesem Falle offen. Nun sollte der programmierte Unterricht diese Nachteile aufheben, ohne die Vorteile des konventionellen Lernens zu gefährden. Die anerkannten guten Technik[illegible] und Methoden des herkömmlichen Unterrichts werden auch im programmier[illegible] Lernen voll angewandt, die Mängel des konventionellen Unterrichts aber vermieden. Letzlich ging es um das optimale Schließen des Lernmodells, mit anderen Worten, um die Gewährleistung der s t ä n d i g e n Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses bei j e d e m Schüler und j e d e m Lehrschritt. Somit ging es auch um die Überwindung des Zeitfaktors im Lehrgang. Ein Problem, das natürlich der konventionelle Klassenunterricht nicht lösen konnte. Die Möglichkeit des relativ optimalen Schliessens des Lernmodells unterscheidet den programmierten vom konventionellen Unterricht und ist demgegenüber ein großer Fortschritt in der Didaktik. Alle anderen Faktoren, die man oft als Errungenschaften des programmierten Lernens nennt, sind zum Teil seit langem bekannte Unterrichtsprinzipien der klassischen Didaktik. So ist z. B. auch die Lernverstärkung nichts Neues, sie kann jedoch jetzt ihre wichtige Rolle im Unterrichtsprozeß wirklich im vollen Umfang ausüben, was unter alten Unterrichtsbe-

[4] R. L a d o: Moderner Sprachunterricht, S. 296.

[5] L. Z a b r o c k i: Zur Theorie des programmierten Fremdsprachenunterrichts, in: Glottodidactica III/IV 1970, S. 8.

dingungen nicht möglich war. Wie ist es nun überhaupt möglich, durch die Programmierung das Lernmodell relativ optimal zu schließen? Eben durch die Verschiebung der Kontrolle und Steuerung auf das programmierte Lehrbuch und den Lernenden selbst. Diese Funktionen, die bis jetzt der Lehrer ausübte, werden einprogrammiert, teilweise aber auch vom Schüler selbst durchgeführt. Dadurch kann auch die ständige Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses eines jeden Lehrschritts bei jedem Schüler erfolgen. Wie wir sehen, gehört die Lokalisierung der Informationsquelle sowie der Kontroll- und Steuerungsinformation zu den wichtigsten konstitutiven Faktoren des programmierten Lernens. Dieses Lernmodell ist ein Rückkopplungsgefüge, wobei die Rückkopplung jeweils von der Lokalisierung der Nachrichtenquelle abhängt. Es soll kein isoliertes Modell sein. Der Lehrer kann sich in den Lernprozeß ständig einschalten und zusätzliche Kontroll- bzw. Steuerungsinformationen geben. Das vereinfachte Modell sieht jetzt folgendermaßen aus (Abb. 2):

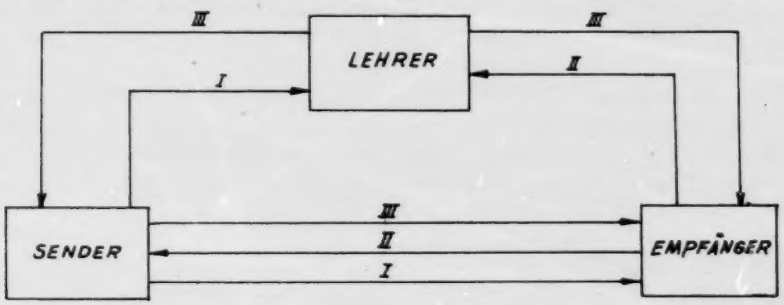


Abb. 2

Erklärung:

I - Kreis der Grundinformation
II - Kreis der Kontrollinformation
III - Kreis der Steuerungsinformation

Der Lehrer ist mit dem programmierten Lehrbuch (der Lehreinrichtung) und den Empfängern rückgekoppelt. Er kann in den Lernprozeß eingreifen, obwohl dies manchmal zeitlich verschoben sein kann. Der Lehrer bildet somit einen zentralen Kontroll- und Steuerungspunkt. Als Sender fungieren hier das programmierte Lehrbuch oder eine programmierte Lehreinrichtung (Lehrmaschine, programmierte Sprachtonbänder oder ähnliches). Die Zahl der Empfänger ist nunmehr irrelevant, denn jeder Schüler hat seinen Lehrer in Gestalt der programmierten Materialien.

Natürlich lasen sich nicht alle sprachlichen Systeme programmieren[6], auch nicht alle Ausdrucksformen, weil die Kontrolle und Steuerung nur bei Systemen möglich ist, die geschlossen werden können. Es handelt sich

[6] S. B. G r u c z a, H. K o z ł o w s k a, W. P f e i f f e r: Zur Stratifikation sprachlicher Subsysteme im programmierten Laborunterricht, in: DaF 6/1971, S. 344-348.

letzlich um solche Strukturen, die auf bestimmter Etappe als Einzelstrukturen mit begrenzten Füllungsmöglichkeiten dargeboten werden können. Hierzu können wir auch die restriktiven Satzstrukturen rechnen. Wir wollen jedoch bemerken, daß sie nicht auf dieselbe Art und Weise in allen Phasen dargeboten und geübt werden können. In der Präsentationsphase kann man die Restriktionen unter bestimmten Bedingungen sowohl im konventionellen Unterricht wie auch im programmierten Lernen einführen. Grundsätzlich eignet sich jedoch das konventionelle Lernmodell besser dafür. Die Drillphase der restriktiven Einheiten kann sowohl konventionell als auch programmiert gestaltet werden, obwohl die Techniken der Programmierung hier mehr leisten können als die Methoden des konventionellen Unterrichts. Die Kontextualisierungsphase ist die Phase des Dialogs. Dieser, wenn er die Form einer freien Konversation annimmt, ist für Programmierungszwecke kaum denkbar. Wie bereits eingangs betont, haben wir es anfangs mit gesteuerten (geschlossenen) Dialogreihen zu tun. Als solche eignen sie sich natürlich für Programmierungszwecke. Sobald sie jedoch über diese Grenzen hinausgehen, verlangen sie einen anderen Lehrvorgang und müssen im Klassenraum unter den Bedingungen des klassischen Unterrichts den Lernenden beigebracht werden. Offensichtlich lassen sich Arten des freien Ausdrucks (Konversation, Monolog, Schilderung usw.) nicht programmieren. Die Testphase ermöglicht dies dagegen leicht.

Wie aus dem oben Dargelegten klargeworden sein wird, werden die elliptischen Strukturen a n d e r s im konventionellen und anders im programmierten Fremdsprachenunterricht dargeboten und geübt. Im folgenden wollen wir nun in gesonderten Kapiteln die wichtigsten Techniken der Lehre dieser Strukturen in beiden Arten des Unterrichts darlegen. Dabei wollen wir uns, der Reihe nach, mit den einzelnen Phasen, ihren Anforderungen sowie Techniken der Darstellung und Übung der Restriktionen auseinandersetzen. Für den programmierten Unterricht werden ausführlicher die Techniken der Drillphase (hier ist die Programmierung vor allem zu Hause), für den konventionellen dagegen die der Kontextualisierungsphase (freie Formen des Ausdrucks) dargelegt. Die Vorteile des programmierten Unterrichts, vor allem die ständige Kontrolle und Steuerung des Lehrprozesses, entscheiden über den immer stärkeren Einsatz von programmierten Materialien in den Unterricht. Man kann sich jedoch kaum ein völlig isoliert programmiertes Lernmodell vorstellen. Es wird stets mit dem konventionellen ein Ganzes bilden. Wieweit der Unterrichtsprozeß programmiert werden kann, wird jeweils vom Lehrstoff und den Zielen des Unterrichts abhängen.

VI. DIE EINFÜHRUNG UND ÜBUNG DER ELLIPTISCHEN SÄTZE IM HERKÖMMLICHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Man kann wohl mit Recht festhalten, daß das konventionelle Fremdsprachenlernen als vorherrschende Unterrichtsform gilt. Zwar gibt es Bemühungen, den Lehrer durch den Einsatz verschiedener Lehr- und Lernhilfen in seinen manigfaltigen Funktionen zu entlasten, nichtsdestoweniger muß man das offene herkömmliche Lehrmodell als normale Erscheinung bezeichnen. Wir wollen im folgenden auf einige Techniken der Einführung und Übung der Satzrestriktionen in diesem Unterricht hinweisen. Wie weiter oben (III. Kapitel) besprochen, muß das neue Unterrichtsmaterial zunächst eingeführt werden, wobei angestrebt wird, daß die einzelnen Stoffelemente die Information Null bit aufweisen. Sie müssen also eindeutig und klar sein. Die Präsentierung dieser Strukturen auf der Null-bit-Ebene ist die wichtigste Voraussetzung, die auf verschiedene Art und Weise realisiert werden kann. Es handelt sich ja letztlich um die Verringerung der subjektiven Entropie der Empfänger bis zu dieser Ebene. Da die restriktiven Satzstrukturen die Information größer als Null bit besitzen, können sie n i c h t g e s o n d e r t eingeführt werden. Die re- und aredundanten Strukturen müssen als optimale Strukturen präsentiert werden, die eigentlichen Restriktionen dagegen im Kontext, wo sie anhand des semantischen Faktors ebenfalls als Strukturen H_0 erscheinen. Somit wird auf diese Weise die erste Voraussetzung erfüllt. Nun hängt die Art der Präsentation dieser Strukturen im allgemeinen von der Technik der Einführung der grammatikalischen und lexematischen Werte ab. Die Technik selbst wird auf der anderen Seite von dem Unterrichtsmaterial und dem Lehrziel abhängen. Wir unterscheiden folgende Verfahren bei der Einführung neuer sprachlicher Elemente:

1. die direkte Angabe der Designata der sprachlichen Zeichen,
2. die kontextuelle metasprachliche Erklärung,
3. die grammatikalische Erläuterung und
4. die Übersetzung

Der Reihe nach wollen wir jetzt diese Techniken ausführlicher darstellen, wobei die ausgesonderten Satzrestriktionen besonders besprochen werden.

Die Konsituation als Mittel der Einführung des neuen Lehrstoffes ist weit verbreitet, besonders im Anfängerunterricht. Es handelt sich hier um die visuelle Zuordnung dem Designatum der objektiven Wirklichkeit des entsprechenden sprachlichen Denotatums. Die Designaten und Beziehungen

zwischen ihnen werden auf Grund von Difusiva auf der Denotatenebene definiert, wahrgenommen und interpretiert. Wir haben es nun mit der relativen Widerspiegelung der objektiven Wirklichkeit zu tun. Jedes Designatum besitzt sein entsprechendes Denotatum. Neben diesem Designatum(der objektiven Wirklichkeit) existiert, wie schon oben angedeutet wurde,auch ein entsprechendes sprachliches, phonisches bzw. graphisches Designatum, das wiederum sein semantisches und grammatikalisches Denotatum hat. Die objektive Wirklichkeit kann auch mittels des sprachlichen Designatums dargestellt und widerspiegelt werden. Beim Fremdsprachenunterricht geht es außerdem darum, daß bei der Semantisierung möglichst der Weg 'a'(Abb. 3) mit der Ausschaltung des sprachlichen Denotatums, der Grammatik also, eingeschlagen wird. Schematisch läßt sich das folgendermaßen darstellen:

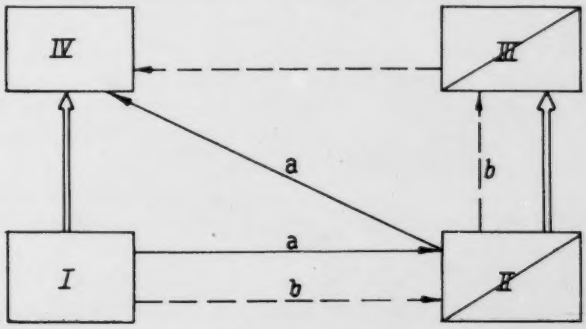


Abb. 3.

Erklärung:

I - Designatum der objektiven Wirklichkeit
II - sprachliches (phonisches und graphisches) Designatum
III - semantisches und grammatikalisches Denotatum des sprachlichen Designatums
IV - Denotatum der objektiven Wirklichkeit
a - direkter Weg unter Ausschaltung des sprachlichen Denotatums
b - der Weg unter Heranziehung des sprachlichen Denotatums

Das sprachliche Designatum der Zweitsprache kann das der Erstsprache erst dann ersetzen, wenn die objektiven Wirklichkeiten die gleichen Denotaten haben. Ist dies nicht der Fall, so muß immer zuerst die fremde objektive Wirklichkeit und ihre relative Widerspiegelung auf der Denotatenebene erklärt werden. Ein Beispiel möge das veranschaulichen.Angenommen wir möchten den deutschlernenden polnischen Schülern die Vokabel die Milchbar lehren. Da sich die polnische Milchbar (bar mleczny) von der deutschen wesentlich unterscheidet, muß man zuerst das Designatum der deutschen objektiven Wirklichkeit (die Milchbar) genauer erklären. Die Unterschiede sind, von diesem Standpunkt aus gesehen, viel häufiger und größer, als man es üblicherweise annimmt.Zu den Elementen der objektiven Wirklichkeit muß man auch die verschiedenen Verhaltens- und Lebensformen

zählen. Nicht verwunderlich sind also die Anforderungen nach der landes- und kulturkundlichen Bekanntmachung im Unterricht, was man so oft bei Lado, Closset, Bohlen, Vereščagin, Kostomarov[1] u.a. Autoren antrifft.

Wie wir sehen, gehört zum Fremdsprachenunterricht auch das Designatum und deren analoge Widerspiegelung in Gestalt eines Filmes, Dias, Modells u.a.m. Mit Hilfe dieser Elemente kann man die ganze fremde objektive Wirklichkeit in den Klassenraum bringen. Somit entstehen zwei wesentliche Probleme, die dringend zu lösen sind. Es ist erstens das Problem der Invariantenbildung und zweitens das Problem der Reduktion der Polyandhärentheit der visuellen Elemente. Wie bereits betont, soll man in der Präsentationsphase mit Einheiten vom Wert Null bit Information operieren. Dies kann unter anderem durch oppositionelle Darstellung des Unterrichtsmaterials, durch Kennzeichnung mit einfachen Symbolen, weiter durch Hinweisung und Zuordnung oder aber auch durch kontextuelle Erläuterung in der Fremd- oder Muttersprache geschehen. Hier kreuzen und ergänzen sich die visuellen mit den audialen Mitteln. In reiner Form tritt die kontextuelle Methode der Präsentation des neuen Unterrichtsstoffes besonders im Fortgeschrittenenunterricht viel häufiger auf als die visuelle, die stets noch einer und sei es der einfachsten audialen Erläuterung bedarf.

Man wird im Unterricht immer danach streben, im internen Speicher der Lernenden eine Invariante zu bilden. Deshalb präsentiert man einige typische Einzelelemente, was zur Bildung der Klasse führen soll. Das ist einfach auch darum notwendig, weil die Sprache für die Klasse und das Einzelelement dieselbe Bezeichnung hat. Wenn wir den Schülern z.B. den Begriff Hund nahebringen wollen, so zeigen wir ihnen nicht etwa einen Dackel und sagen: Das ist ein Hund, sondern wir zeigen vielmehr einige Hunde und ordnen jedem von ihnen die Vokabel Hund zu. Die typische Form der Gestaltung der Präsentationsphase unter Zuhilfenahme visueller Mittel beruht auf der Demonstration eines Gegenstandes oder dessen Nachbildung und der folgenden audialen Zuordnung diesem Gegenstand des sprachlichen Designatums.

Außer den bereits genannten Anforderungen, die an die visuellen Anschauungsmittel gestellt werden, nennen wir noch ihre Realität und Üblichkeit. Die visuellen Mittel haben viele wichtige Funktionen zu erfüllen. Sie sollen nämlich den Kontext teilweise ersetzen, die fredme objektive Wirklichkeit darstellen und damit zur Festigung der Lernmotivation führen. Darüber hinaus spielen sie auch eine erzieherische Rolle im Unterricht, indem kulturkundliches Material ausgewertet wird. An dieser Stelle möchten wir darauf hinweisen, daß der Einsatz der audiovisuellen Mittel in den Fremdsprachenunterricht erst nach der wissenschaftlichen Erarbeitung der Theorie des Aufbaus und der Anwendung dieser Mit-

[1] Vlg. hierzu: Fr. C l o s s e t: Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, S.67 ff.; A. B o h l e n: Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht, S.24 ff.; R. L a d o: Moderner Sprachunterricht, S. 45 ff.; E. M. V e r e š č a g i n, V. G. K o s t o m a r o v: Bemerkungen zu einer sprachlich orientierten landeskundlichem Methodik im Fremdsprachenunterricht, in: DaF 2/1972, S. 70-77.

tel geschehen sollte. Die Theorie soll u.E. auf der Basis des Kommunikationsmodells aufgebaut werden. Viele "moderne" audiovisuelle Lehrgänge versuchen von den Mitteln her die Methode (wie es auch der Fall mit den Sprachlabors und der sog. Labormethode war) zu entwickeln. Das ist grundsätzlich falsch. Auch der an sich begrüßenswerte Drang, audiovisuelle Mittel in Form von Dias, Bildreihen usw. in den Schulunterricht einzubringen, birgt viele gefährliche Fehlerquellen in sich.Hier und da will man nämlich z.B. die Semantik anhand von Bildern, manchmal sogar die grammatikalischen Strukturen durch einchiffrierte Informationen beibringen. Solche Mittel schaden mehr als sie nutzen.

Es kommt jetzt darauf an, welches Sprachmaterial eingeführt wird und wie sich dann die elliptischen Satzstrukturen präsentieren lassen. Man soll natürlich von der syntagmatischen Ebene, die die Kommunikationsebene bildet, ausgehen. Wir haben eingangs festgestellt, daß die eigentlichen kommunikativen Restriktionen im Kontext und der Konsituation eingeführt werden sollten, die re- und aredundanten dagegen in relativ optimalen Sätzen. Aber auch für diese Restriktionen sehen wir die Möglichkeit der Einführung in ihrer defektiven Form. Nehmen wir an, daß der Lehrer folgende Strukturen präsentiert: Ich gehe ins Café, ich gehe ins Museum, ich gehe ins Theater, ich gehe ins Kino usw., wobei als neues Element jeweils Präpositionen mit dem vierten Fall vorkommen. Der Lehrer demonstriert Bilder und nennt jeweils den entsprechenden Satz. So zeigt er ein Café und sagt gleichzeitig: Ich gehe ins Café, ins Café, ins Café. Das bekannte Ich gehe hat er weggelassen, um sich auf die neue restriktive Struktur zu konzentrieren. Weitere Beispiele ließen sich leicht anführen.Es steht also fest, daß restriktive Satzstrukturen jeder Art als solche präsentiert werden können, wobei als einzige Voraussetzung die Verständlichkeit, die durch die Heranziehung des semantischen Faktors erzielt wird, genannt werden sollte. Auch durch Zuhilfenahme des Kontextes, d.h. der metasprachlichen Erläuterung in der betreffenden Fremdsprache, lassen sich die Restriktionen ohne weiteres in der Präsentationsphase einführen. Das wird besonders klar, wenn wir bedenken, daß der Kontext die Rolle des Faktors spielt, der die Verringerung der Information bis zur Null-bit-Ebene ermöglicht.Der Lehrer erklärt z.B.,welche Wendungen man beim Kauf einer Zeitung gebraucht. Er sagt: Ich möchte die'Berliner Zeitung' oder kurz die Berliner, oder Ich möchte das 'Neue Deutschland' oder kurz das ND , Ich möchte die Leipziger Volkszeitung' oder kurz die Volkszeitung und erklärt schließlich, daß lediglich diese restriktiven Formen gebraucht werden. Selbstverständlich, daß auch die grammatikalische Erläuterung die Einführung der Restriktionen durchaus möglich macht. Hier würde man von den Restriktionen selbst ausgehen können, um mit grammatikalischen Termini diese zu erklären. Diese Methode ist jedoch im Unterricht der Sprechgewohnheiten und - fähigkeiten nicht zu empfehlen. Solche Möglichkeiten bietet schließlich auch die letzte Technik der Präsentation des neuen Lehrstoffes an. Sie ist die Übersetzung in die Ausgangssprache. Zu ihr greifen wir, wenn andere Techniken

(außer der grammatikalischen Beschreibung) versagen oder der Gewinn an Zeit offensichtlich ist.

Den Lernenden müssen die Satzmuster, deren Zahl in jeder Sprache begrenzt ist, eingeübt werden. Dies geschieht vor allem in der Drillphase, wo anhand von konkreten optimalen Sätzen geübt wird. Dieses Ziel schließt in großem Grade die Übung der Restriktionen aus, weil auf der Grundlage der defektiven Sätze keine Strukturen erworben werden können. Die Satzbaumusterübungen fußen vor allem auf der Substitutionstechnik, und so ist es dennoch möglich, sie in einem bestimmten Ausmaße zu üben. Bei audiolingualen Übungen, die als eine der vielen Übungsformen sehr zu empfehlen sind, kann der Lehrer als Stimulus zu einer Schüleraussage eine Restriktion gebrauchen. Hierfür ein Beispiel. Die Schüler sollen Fragen bilden. Dazu gibt der Lehrer, nachdem er anhand von Beispielen die Art der Übung erläutert hat, jeweils ein Stimulus:

Lehrer: Heute morgen
1. Schüler: Bei wem warst du heute morgen?
2. Schüler: Beim Arzt
Lehrer: Gestern vormittag
1. Schüler: Bei wem warst du gestern vormittag?
2. Schüler: Beim Frisör
Lehrer: Vorgestern nachmittag
1. Schüler: Bei wem warst du vorgestern nachmittag?
2. Schüler: Beim Schneider

Obwohl hier das Hauptgewicht auf der Aussage der Schüler liegt (der zweite Schüler antwortet jeweils auch mit einem elliptischen Satz), so spielen die vom Lehrer gebrauchten Restriktionen doch eine wesentliche Rolle, denn sie werden von den Lernenden im nächsten Übungsschritt geübt.

Die Betonung kann auch darüber entscheiden, was im Satz datum und was novum ist. Das neue, unbekannte Element kann dann auch in Gestalt einer Restriktion substitutiert werden. Ein Beispiel:

$$\underbrace{\text{Kaufte er}}_{0\text{ bit}}\ \underbrace{\text{diesen Wagen?}}_{>0\text{ bit}}$$

Lehrer: Diesen Hut
Schüler: Kaufte er diesen Hut?
Lehrer: Diesen Füller
Schüler: Kaufte er diesen Füller?
Lehrer: Diesen Mantel
Schüler: Kaufte er diesen Mantel?

Da der erste Teil der Aussage die Information Null bit enthält, konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das restriktive Substitutionselement.

Hierzu muß noch gesagt werden, daß sich der Lehrer im konventionellen Unterricht oft des Chorsprechens bedient, daß dem Einzelsprechen vorangeht. Dieses Verfahren soll einerseits die Sprechzeit der Lernenden erweitern, auf der anderen Seite alle Schüler in das Sprechen miteinbezie-

hen und das ermüdende Vorsprechen des Lehrers etwas reduzieren. Es wird mit normaler Satzmelodie und Intonation nachgesprochen. Sollte ein Schüler einen Fehler begehen, muß der Lehrer den Fehler berichtigen und dann die ganze Klasse im Chor und den betreffenden Schüler einzeln die richtige Form nachsprechen lassen.

Wir wollen es nochmals wiederholen, daß trotz des Ziels der Drillphase, das in erster Linie die Übung und Speicherung relativ optimaler Sprachstrukturen vorsieht, sich in begrenztem Umfang auch die restriktiven Satzstrukturen üben lassen. Anders sieht es im Falle der eigentlichen kontext- und konsituationsgebundenen Restriktionen aus. Sie werden grundsätzlich als solche eingeführt, geübt und in verschiedenen Dialogen ausgewertet. Wenn das Ziel einer Unterrichtsstunde das Erlernen eines Dialogs darstellt, wird dieser präsentiert, gedrillt und als Alternationsgespräch oder in einer Dialogreihe in der Kontextualisierungsphase ausgewertet. Das Aneignen der eigentlichen Restriktionen unterscheidet sich also von dem Aneignen der re- und aredundanten restriktiven Satzstrukturen.

Man unterscheidet zwischen mechanischer Speicherung durch Wiederholung und nichtmechanischer Speicherung, die anhand des Auswendiglernens mit Lernhilfen erfolgt. Als wichtige Übungsart der eigentlichen Restriktionen in der Drillphase stellen wir noch das Überlernen dar, das aber wegen der Monotonie nur in begrenztem Umfang angewendet werden sollte. Alle Übungen müßten sehr mannigfaltig sein. Den anstrengenden Drill könnte eine Wiederholungsübung ersetzen, diese wieder von einem anderen Übungstyp abgelöst werden usw. Die Motivation soll nicht nachlassen. Ohne ausführlicher auf die anderen Techniken und Übungsarten einzugehen, weisen wir auf die einschlägige Literatur[2] hin, dort werden verschiedene Arten der Übungen dargestellt und anhand von Beispielen erläutert. Es sind die Werke amerikanischer Autoren, deren Darlegungen, wenn sie auch, wie z. B. bei Stack oder King, Tonbandübungsmaterial betreffen, durchaus in der Strukturendrillphase des konventionellen Unterrichts beachtet werden können.

Sämtliche Restriktionen,die wir in dieser Arbeit besprechen, sind in der synthetischen Kontextualisierungsphase beheimatet. Hierauf wenden wir nun unser Augenmerk. Wir treten in eine Inszenisierungsphase ein. Wieder sollen visuelle und audiovisuelle Lehrmaterialien ausgewertet werden. Auch im Unterricht der Konversationsgruppen wenden wir neben den komplizierteren audiovisuellen auch die einfachsten Mittel an, sei es nur in der Funktion des "Aufhängers" (attention pointer), der die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterrichtsgegenstand lenken soll. Die Aufgabe dieser Mittel ist erfüllt, wenn die Bildaufhänger die Aufmerksamkeit auf das Gesprächsthema konzentrieren und andere unerwünschte In-

[2] E. M. S t a c k: Das Sprachlabor im Unterricht, S.121 ff.,145 ff.; P. E. K i n g, G. M a t h i e u, I. P. H o l t o n: Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors, S. 108 ff.; R.L a d o: Moderner Sprachunterricht, S. 127 ff.

formationen aussachalten, die als Störungen aufgefaßt werden müssen.

Man müßte annehmen, daß die gespeicherten kommunikativen Restriktionen jetzt einer Stütze in Gestalt der Inszenisationen, des Filmes, einer Diaserie o. ä. bedürfen. Realien lassen natürlich die geführten Gespräche besonders üblich erscheinen. Sie sollen also, soweit das möglich ist, ausgewertet werden. Nun aber begegnet man Gesprächen, die sich in der Klasse nur schwer inszenieren lassen. Hier sollte ein Tonfilm oder eine mit einem Tonband gekoppelte Diareihe Hilfe leisten[3]. Bei der Durchführung dieser Phase wird es sich u. a. um die Generalisierung der Stimuli und der Reaktionen handeln. Eine ganze Reihe von Situationen kann einen Stimulus einer bzw. einiger semantisch austauchbarer Reaktionen in Form einer restriktiven Satzstruktur darstellen. Die Generalisierung wird wahrscheinlich selten ausgeschöpft werden können, weil die Zahl der Situationen unendlich sein kann. Hierfür ein paar originale Beispiele, die dank der Konsituation, in der sie sich abgespielt haben, völlig restriktiv sind.

Ein Gespräch im Fahrstuhl:

Fahrstuhlführer: Und?
Reisende: Fünfte bitte!
Fahrstuhlführer: Ja.

Die gleiche Situation:

Fahrstuhlführer: Wohin?
Reisende: In die dritte bitte!
Fahrstuhlführer: Mhm! (Bejahendes Murmeln)

Im Fahrstuhl in der II. Etage:

Fahrstuhlführer: Hoch?
Reisende: Ja, in die fünfte bitte!
Fahrstuhlführer: (Kopfnicken)

In der zweiten Etage zum Fahrstuhl eilend:

Reisende: Hoch?
Fahrstuhlführer: Ja.
Reisende: Wunderbar, in die fünfte, ja?!
Fahrstuhlführer: Mhm!

Offensichtlich handelt es sich hier um <u>situational responses</u>, die von <u>situational stimulus</u> ausgelöst worden sind. Wir sind der Meinung, daß Gespräche solcher Art den Lernenden in ihrer Originalform beigebracht werden sollten, wobei die gewünschte Generalisierung leicht erzielt werden könnte. Der letzte Schritt wird hier wieder die Limitierung sein, die eventuell auch durch Aufzählen der wichtigsten Situationen sowie der restriktiven Strukturen und deren gegenseitige Beziehungen zustande kommen kann. Es geht letztlich um den Produktionsbereich der behandelten Sprach-

[3] Die Besprechung der Arbeitstechnik mit diesen Lernhilfen geht über den Rahmen unserer Arbeit hinaus.

strukturen. Das alles verlangt natürlich bestimmte Schlußfolgerungen für den entsprechenden Aufbau des Lehrmaterials. U. E. sollte man diese Dialoge mit entsprechenden Erläuterungen und möglichen Substitutionselementen unter Berücksichtigung aller im IV. Kapitel besprochenen Anforderungen in den Lehrbüchern anführen. Weitere zwei Beispiele mögen überzeugend darstellen, wieweit die Konsituationsgespräche aredundant restriktiv sein können:

In der Schlange am Büffet:
Verkäuferin: Der Herr?!
Gast: Eine Tasse Kaffe bitte!
Verkäuferin: Komplett?
Gast: Nein, schwarz!
Verkäuferin: 80 Pfennig bitte!
Gast: Bitte sehr!
Verkäuferin: Danke!

Im Fleischgeschäft:
Kunde: 100 Gramm von dieser Wurst bitte!
Verkäuferin: Ja, noch was?
Kunde: Zwei Schweinekotelett!
Verkäuferin: Alles?
Kunde: Ja, danke.
Verkäuferin: 2 Mark 80, and der Kasse bitte!

Wir sind uns jetzt darüber klar, daß ein Situationsstimulus verschiedene restriktive Realisierungen zur Folge haben kann. Auf der anderen Seite können wir jedoch das Gegenteil behaupten. Mannigfaltige Stimuli können gelegentlich eine Reaktion hervorrufen. Beide Fälle müssen den Lernenden nahegebracht werden, indem Invariantenbildung als Ziel angesehen wird. Vermittelt man den Lernenden darüber hinaus die Gewohnheit und Geläufigkeit des Transfers, so kann man erwarten, daß auch neue Situationen die richtige Generierung der entsprechenden Form mit sich bringen. Hinzufügen wollen wir noch, daß die synthetische Art des Unterrichts stets gemeistert und variiert werden sollte, wobei die richtige Vorbereitung dieser Phase in der Präsentation und Übung des entsprechenden Unterrichtsmaterials vorauszusetzen ist.

Die Art und Weise der Beibringung der anderen re- und aredundanten Restriktionen unterscheidet sich in dieser Phase von der oben besprochenen nur unwesentlich. Noch einmal wird aber betont, daß echte alltägliche, keine allzu große Redundanz aufweisenden Gespräche dem Lehrer und den Lernenden zur Verfügung gestellt werden müßten. Der Lehrende muß auch darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Forderung nach Antwort in ganzen Sätzen als unzweckmäßig und schädlich anzusehen ist. Bemerkenswert ist hierzu die Meinung von Cube: "Selbstverständlich liegt es nicht im Interesse der Didaktik, daß die (beschränkte) Informationskapazität des Gegenwartsgedächtnisses unnötig verbraucht wird. Damit erweist sich aber die immer wieder geforderte 'Antwort im ganzen Satz' als unzweckmäßig.

Tatsächlich haben auch Experimente über den programmierten Unterricht gezeigt, daß unnötig lange Antworten den Lernerfolg eher hemmen als fördern. (Daß der Fremdsprachenunterricht hierbei eine Ausnahme machen kann, liegt an seiner besonderen Aufgabe des Formulierens oder Sprechens als solchem"[4]. Das ist eine der wenigen Bemerkungen Cubes, die sich auf den Fremdsprachenunterricht direkt bezieht. Wir müssen bemerken, daß in dieser Hinsicht kein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Fremdsprache und den außersprachlichen Fächern besteht. Der Träger der Nachrichten, die Struktur der Sprache also, wird vorwiegend anhand von konkreten optimalen Sätzen in der strukturellen Drillphase durch das abstraktionsverfahren erworben und gespeichert. Und gerade 'die besondere Aufgabe des Formulierens oder Sprechens', wie Cube schreibt, verlangt u.a. auch, den Sprachlernern elliptische Strukturen in ihrer Form in der eben besprochenen Kontextualisierungsphase zu lehren, wenn es sich um den Erwerb der konsituationsgebundenen Sprachfertigkeiten handelt. Das Verfahren zur Erlangung des monologen Sprachausdrucks wird natürlich anders aussehen, als es eingangs besprochen wurde. Die letzte in Klammern gesetzte Bemerkung Cubes steht somit keinesfalls mit dem ersten Teil seiner Aussage und mit unseren Ausführungen im Widerspruch.

Es bleibt uns noch kurz die Testphase und die Rolle der restriktiven Strukturen in dieser Phase zu besprechen. Der herkömmliche Unterricht gibt nicht viele Möglichkeiten zur Überprüfung der richtigen Perzeption und Reproduktion von geübten Spracheinheiten. Deshalb sollte die Testphase gerade dort gut durchdacht und vorbereitet werden. Wir erwarten also wiederum von den Lehrbuchautoren eine ausgewählte Zusammenstellung von Testübungen, die den Lehrenden die Möglichkeit geben, festzustellen, ob noch bestimmte Mängel behoben werden müssen oder aber zur nächsten Lehreinheit übergegangen werden kann. Dabei sollte man u.a. folgende Faktoren bei der Erarbeitung dieser Phase berücksichtigen: 1. Was für ein Ziel hat die Lektion? ". Welche Fähigkeiten sollen entwickelt werden? 3. Welches Material braucht lediglich passiv beherrscht zu werden?Die Beantwortung dieser Fragen läßt eine gute Zusammenstellung der Testübungen zur Kontrolle der Erkennungs- und Produktionsmatrizen sowie der entsprechenden Fähigkeiten erwarten. Hier können natürlich auch visuelle Mittel verwendet werden. Sowohl der Autor des Lehrbuches als auch der Lehrer dürfen nicht vergessen, daß diese Testphase keine eigentliche Lehrphase ist und nicht ins Unendliche ausgedehnt werden kann. Die elliptischen Satzstrukturen werden genau so getestet wie die optimalen. Richtige Übungsansagen (keine grammatikalischen Termini) und Angabe der Stimuli wird sicher zur erwarteten restriktiven Antwort führen.

Zusammenfassend können wir feststellen:

1. Die restriktiven Satzstrukturen lassen sich in allen Phasen des konventionellen Lernens unterrichten.

4. F. von C u b e: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, S. 185.

2. Im Blick auf das Ziel einer jeden Lehrstunde werden die Restriktionen entsprechend dargeboten und geübt.
3. Im allgemeinen werden die re- und aredundanten Satzstrukturen in optimalen Sätzen präsentiert, die dem Aufbau des paradigmatischen Systems im internen Speicher der Lernenden dienen.
4. Die eigentlichen Restriktionen werden in konsituationsfixierten Dialogen eingeführt, geübt und gemeistert.
5. Die Kontextualisierungsphase ist die Phase, in der weitgehend Restriktionen jeder Art als echte Erscheinungen des alltäglichen Sprachausdrucks geübt werden, besonders, wenn lexikalische Übungen anhand bekannter Strukturen durchgeführt werden.
6. Sämtliche erprobte und anerkannte Prinzipien des konventionellen Unterrichts tragen zum entsprechenden Stoffaufbau bei.

Ein vollständiges Bild über die Funktion und Rolle, über die Grenzen und Möglichkeiten des Unterrichts der elliptischen Strukturen kann erst die gesamte Arbeit einschließlich des nächsten Kapitels vermitteln. Wir wollen uns nunmehr den Restriktionen im programmierten Fremdsprechenunterricht zuwenden.

VII. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER PROGRAMMIERUNG VON SATZRESTRIKTIONEN

Man hat Skinner vorgeworfen[1], er habe aus der Analyse des Verhaltens der Tiere und ihrer Lernerfolge durch die operative Konditionierung Schlußfolgerungen für die Technik des programmierten Unterrichts für Menschen gezogen. Dabei wurden besonders die Formen des operant behavior und operant conditioning und das mit ihnen verbundene reinforcement schlechthin kritisiert. An der Kritik war vieles richtig, vor allem, wo es sich um theoretische Schlußfolgerungen handelte. Es hat sich aber erwiesen, daß gerade die instrumentale Konditionierung in der Unterrichtspraxis nützlich sein kann. Es handelt sich letztlich um die Verstärkung des operativen Verhaltens, das nicht wie bei den Tieren durch die Verstärkung (Belohnung mit dem Fressen) eines zufällig eintretenden Verhaltens vorkommt, sondern daß durch entsprechenden Aufbau der verschiedenen Stimuli das e r w a r t e t e Verhalten (Reaktion) verstärkt wird. Dieses Verfahren führt zu einer Kopplung und Festigung zwischen dem Stimulus und der Reaktion. Dabei sind wir mit Apelt[2] völlig einverstanden und die Einheit von Denken, Sprache und gesellschaftlicher Tätigkeit nicht außer Acht lassen wollen. Man muß natürlich stets die Spezifik des Fremdsprachenlernens beachten und darf die Theorie erst nach gründlicher Adaptation anwenden.

Es wurden viele Techniken des programmierten Unterrichts entwickelt, die sich in zwei Gruppen einteilen lassen: die Konstruktions-Antwort-Techniken und die Auswahl-Antwort-Techniken[3]. Die zweite Gruppe, als deren Schöpfer Crowder angesehen wird, lehnen wir im Fremdsprachenunterricht prinzipiell ab, weil sie eine Versuchs- und Irrtum-Methode darstellt. Im Fremdsprachenunterricht geht es bekanntlich um die weitgehende Reduktion sämtlicher Fehlerquellen auf ein Minimum. Daher sollte eine Technik, die auch ein learning by guessing als ein Prinzip mit sich bringt, besser nicht angewandt werden. Die Techniken des Antwort-Auswahlverfahrens können eventuell zur Kontrolle der Erkennungsmatrizen (zum Testen also) eingesetzt werden. Unter Umständen läßt sich im programmierten Fremdspra-

[1] Vgl. z. B.: N. C h o m s k y: Review of 'Verbal Behavior' by B. F. S k i n n e r, in: Language 35/1959; ders.: Language and Mind; B. S p o l s k y: A Phycholinguistic Critique of Programmed Foreign Language Instruction, in: IRAL 2/1966, S. 119-130.

[2] W. A p e l t: Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie, in: DAF 3/1971, S. 137.

[3] S. z. B.: W. C o r r e l l: Programmiertes Lernens und schöpferisches Denken, S. 33 ff.

chenunterricht die empirische Technik von Holland-Skinner anwenden. Eine ausführliche Besprechung und kritische Analyse sämtlicher Techniken sowie eine Darstellung des heutigen Standes der Forschungen auf dem Gebiet des programmierten Unterrichts ist in vielen Arbeiten zu finden (s. Bibliographie). Ohne sie hier zu wiederholen, wollen wir kurz einige allgemeine Prinzipien der Programmierung im Fremdspracheunterricht darstellen und uns dann mit den Restriktionen in diesem Unterrichtsverfahren auseinandersetzen.

Über die Formen der Programmierung entscheidet die Spezifik der Sprache als Kommunikationsmittel. Der programmierte Unterricht beruht u. a. auf der Bildung von optimal geschlossenen und relativ isolierten Modellen, wobei sich nur diejenigen Sprachsysteme programmieren lassen, deren Schließen möglich ist. Das bedeutet, daß Systeme bzw. sprachliche Formen, die mit geschlossenen Füllungsmöglichkeiten eingeführt werden können, sich für Programmierungszwecke eignen. Auf Ausnahmen haben wir bereits im Kapitel V. hingewiesen. Ein System ist grundsätzlich mehr oder weniger geöffnet nach der Zahl der Elemente (1), nach dem Produktionsbereich seiner Strukturen (2), nach der Zahl der anderen Elemente, die bei der Füllung einer bestimmten Struktur aufgenommen werden (3) und nach der linearen Länge der Struktur (4). Die restriktiven Strukturen, die dem syntaktischen System angehören, lassen sich, wie schon eingangs betont wurde, ohne weiteres programmieren, obwohl dieses System zu den offenen gehört.

Ein weiteres Problem, das uns interessiert und als originelle Errungenschaft des programmierten Lernens angenommen wird, ist das gleichzeitige Vorkommen der Grundinformation (Lehrschritte, main sequence frames), und der Kontrollinformation (Testschritte, test frames). Dies wird aber erst dann zu einem positiven Faktor, wenn wir es nicht mit einem reinen Test zu tun haben. Das Verhältnis zwischen der Grundinformation und der Kontrollinformation wird zwischen 8-10 : 1 geschätzt[4], d. h., daß die zum Lernen dargebotene Einheit mindestens achtmal wiederholt werden sollte, bis die Perzeption bei der Lernenden kontrolliert wird. Das sind natürlich intuitiv angenommene Werte, die erst didaktische Experimente genauer präzisieren können.

Eine sehr positive Erscheinung des programmierten Unterrichts, die übrigens auch in der klassischen Didaktik als wichtiger Faktor anerkannt wird, ist das Prinzip unverzüglicher Richtigkeitsbestätigung, das gelegentlich auch als Erfolgsmitteilung, Verstärkung oder mit den englischen Termini reinforcement bzw. immediate confirmation bezeichnet wird. Als These wäre anzunehmen, daß die Verstärkung einige simultan auftauchende Ebenen enthält, wo sie einmal als negativ, ein anderes Mal als positiv realisiert wird. Wir haben es ja in der Sprache mit der Form und dem Inhalt zu tun. Das alles sollte u. E. auch einmal einer ausführlichen Analyse unterzogen werden. Aus dieser thesenhaften Feststellung resultiert

[4] S. dazu E. M. S t a c k: Das Sprachlabor im Unterricht, S. 117.

zunächst, daß die Lernenden mit dem eigentlichen Ziel einer jeden Übung bekannt gemacht werden sollten, damit die verschiedenartigen Bestätigungen des Lehrers als auf das Ziel bezogene positive Verstärkung angesehen werden. Dabei geht es durchaus nicht um lange, ausführliche Bemerkungen und ganz und gar nicht um metasprachliche grammatikalische Erläuterungen, sondern um die allgemeine und einfachste Orientierung, die nicht selten durch einen klaren Aufbau der Übungen erzielt werden kann.

Erneut wollen wir nun auf die auf der Grundlage des kybernetischen Kommunikationsmodells konstitutiven Faktoren des programmierten Unterrichts hinweisen. Zu ihnen zählt u.a. der Zustand des Lerngefüges. Es geht hierbei um die Lokalisierung der Informationsquelle und der Kontroll- und Steuerungsinformation. Wie wir schon wissen, stellen die programmierten Materialien die Informationsquelle dar. Was die Kontroll- und Steuerungsinformation anbelangt, so werden sie auch auf des programmierte Lehrbuch, teilweise aber auf den Lernenden selbst, der diese Funktionen ausübt, verschoben. Man spricht in diesem Zusammenhang von Eigenkontrolle und -steuerung. Zu den weiteren wichtigen invarianten Faktoren des Unterrichts zählt auch die Möglichkeit des optimalen Schließens dieses Lernmodells, was durch das obengeschilderte Verfahren der Verschiebung des Kontroll- und Steuerungszentrums geschieht. "Maschine oder Buch", schreibt W. Schramm, "geben dem Programm nur den äußeren Rahmen. Entscheidend ist die Gestaltung des Programms selbst"[5]. Diese Bemerkung halten wir für durchaus richtig.

Ein vieldiskutiertes Problem bildet die Frage der Schrittlänge (size of step), was eng mit der Übung der Restriktionen zusammenhängt. Die bisherigen Experimente und Erfahrungen haben ergeben, daß diese Fragen in jedem Einzelfall entschieden werden muß. Im allgemeinen ist wohl anzunehmen, daß die optimale Schrittlange[6] diejenige ist, die sicher zur Verringerung der subjektiven Entropie des Empfängers führt.

Im Fremdsprachenunterricht sollten u.E. einige von allgemeinen Didaktikern und Behavioristen geprägte Begriffe und Verfahren des Programmierens nur mit Vorbehalt angewandt werden. Dies sind u.a. recall, recognition, teilweise auch prompts und cues. Vanishing wird dagegen voll realisiert. Bekannte Lernelemente werden nämlich schrittweise reduziert, unbekannte dagegen verstärkt geübt.

Wie wir bereits dargelegt haben, gehört das syntaktische System der Sprache, und in diesem Zusammenhang die elliptischen Satzstrukturen, zu denjenigen Systemen, die sich mit Ausnahme der Formen des freien Sprechens (der unvorhersehbaren freien Junktivität der einzelnen Elemente) programmieren lassen. Freilich muß man die Restriktionen auch beim programmierten Lernen präsentieren und üben, in der Kontextualisierungsphase synthetisch anwenden und schließlich testen. Die Techniken unterschei-

[5] W. S c h r a m m: Programmierter Unterricht heute und morgen, S.6.

[6] Vgl. dazu auch F. von C u b e: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, S. 175 f.

den sich hier von denen des konventionellen Unterrichts. Wie werden nun die verschiedenen Restriktionen im programmierten Unterricht präsentiert? Sie müssen geschlossen werden, d. h., ihre Füllungsmöglichkeiten vorerst festgelegt werden. Darüber hinaus sind auch Eindeutigkeit und eine begrenzte Zahl dieser Strukturen anzustreben. Nun ergibt sich das Problem, wie man die Semantik im programmierten Unterricht lehren soll. Diese Strukturen besitzen auf der paradigmatischen Ebene die Information größer als Null bit und sollten als syntagmatische Einheiten, als Null-bit-Strukturen, präsentiert werden. Dies kann nur unter Zuhilfenahme des kontextuellen Faktors durch das Schließen dieser Strukturen mittels der im VI. Kapitel besprochenen Präsentationstechniken geschehen. Wenn wir die grammatikalische Erläuterung und die Übersetzung in unseren Ausführungen außer Betracht lassen, so verbleiben uns die zwei anderen Techniken, die zu erläutern sind. Im programmierten Unterricht treten sie als die audiovisuelle oder kontextuelle Technik der Präsentation auf. Als Informationsquelle können hier neben dem Kontext sämtliche audiovisuellen Hilfsmittel verwendet werden. Bei der Kontrolle gilt es jedoch festzustellen, ob die Schüler den präsentierten Stoff richtig perzipiert haben. Das ist bei völliger Programmierung und bei Ausschaltung des Lehrers schwer zu erreichen, weil wir nicht imstande sind, alle möglichen Perzeptionsarten der Schüler vorauszusehen und dementsprechend die dann nötigen zusätzlichen Informationen einzuprogrammieren. Daraus folgert, daß sich im programmierten Unterricht die Präsentationsphase als reine Form schwer erarbeiten läßt. Hier wird auch in hohem Maße der Lehrstoff unter Bedingungen des herkömmlichen Unterrichts präsentiert. Das ist ja auch keine schlechte Lösung, wenn man bedenkt, daß das Ziel dieser Phase lediglich ist, die Schüler mit dem neuen Unterrichtsmaterial bekannt zu machen. Es handelt sich letztlich um die Verringerung der subjektiven Entropie der Empfänger auf die Null-bit-Ebene. Da hier vorwiegend der Lehrer spricht, indem er demonstriert und erläutert und nur gelegentlich kontrolliert oder etwas nachsprechen läßt, ist anzunehmen, daß diese Phase vor allem der Vermittlung von Grundinformationen im Bereich der Erkennungsmatrizen dient. Als Ideallösung der Gestaltung der Präsentationsphase betrachten wir die Mischung zwischen den Formen des konventionellen und programmierten Unterrichts, und zwar durch den Einsatz der auf der Basis der Programmierens aufgebauten verschiedenartigen audiovisuellen Hilfsmittel.

Die Strukturendrillphase ist entsprechend ihrem Ziel die eigentliche Etappe der Arbeit mit programmierten Materialien. Hier soll das Sprachlabor als Unterrichtsmittel eingesetzt werden, wobei als materielle Basis lediglich programmierte Tonbandübungen in Frage kommen. Ist die Präsentationsphase konventionell gestaltet worden - die Techniken der Präsentation der Restriktionen sind im programmierten Unterricht im allgemeinen die gleichen wie im herkömmlichen-, so kann sie jetzt auf Band kurz als Einführung in die eigentlichen Übungsreihen wiederholt werden. Nachdem der Lehrer die Schüler mit dem System der verschiedenen Übungs-

arten vertraut gemacht hat, beginnt die Arbeit. Wie oben erläutert, werden anhand von konkreten syntagmatischen Sätzen die Strukturen der Sprache abstrahiert und im internen Speicher im paradigmatischen Systemaufbau gespeichert. Wir haben aber auch betont, daß restriktive Sätze dem Strukturenaufbau der Sprache prinzipiell nicht dienen können, weil sie defektive Realisierungen mit der Entropie größer als Null bit sind und daher keine Grundlage für dieses Verfahren darstellen können. Diese Feststellung schließt jedoch nicht aus, die Restriktionen dennoch einzuführen und in der Drillphase des programmierten Unterrichts zu üben. Sie werden beim Aufbau des Lehrstoffes in ihrer defektiven Form vorkommen können, wobei natürlich der Kontext einerseits über ihren Einsatz und andererseits über ihre Verständlichkeit (der Kontext reduziert die Polysemantik dieser Strukturen) entscheidet. Die verschiedenen Techniken des Schließens der Strukturen, die entsprechende Zusammenstellung der Stimuli und der Substitutionsteile sowie die aredundanten Antworten machen es möglich, daß restriktive Sätze als verständliche Einheiten in ihrer Form vorkommen. Bevor wir einige Übungen als Beispiel anführen, noch einige allgemeine Bemerkungen. Es wäre wünschenswert, wenn die programmierten audiolingualen Übungen im Sprachlabor gelegentlich auch durch visuelle Elemente ergänzt würden. Dies würde u. E. etwa in der wiederholenden Präsentationsphase möglich sein. Beim reinen pattern practice ist das nicht wünschenswert, da sich die Schüler auf die schnell wechselnde und variierunde mündliche Übung konzentrieren müssen. Auch der Einsatz anderer technischer Hilfsmittel[7] verändert teilweise den Ablauf der Laborarbeit und erfordert einen anderen Aufbau der programmierten Tonbandübungen. Wir sind übrigens der Ansicht, daß ein moderner Fremdsprachenunterricht ein Sprachkabinett erfordert. Es verbindet die Funktion des konventionellen Klassenraumes mit der des Sprachlabors und ermöglicht, ohne den Unterrichtssaal zu verlassen, die Präsentation neuer Stoffelemente, Strukturenübungen unter Zuhilfenahme des instalierten (mobilen) Labors und gewährleistet die volle Ausnutzung der audiovisuellen Hilfsmittel und der dazu nötigen Apparatur in der danach folgenden Kontextualisierungsphase. Auch für die abschließende Testphase könnte man die Sprachlaboranlage vorsehen.

Die in der Präsentationsphase geschlossenen Strukturen werden in der Drillphase schrittweise geöffnet und das l e d i g l i c h im Bereich der bereits bekannten gespeicherten Elemente. Es kommen neue Junktivitäten vor. Der zu übende Lehrstoff sollte auf dem alten, schon vertrauten Lehrstoff aufgebaut sein. Nur im Rahmen eines bereits bekannten Materials können die Strukturen geöffnet werden. Taucht ein neues Element auf, geht also die Öffnung über die Granzen der im internen Speicher vorhandenen Elemente hinaus, wird die Kommunikation und der exakte Lernvorgang gefährdet, und es bildet sich eine Fehrerquelle heraus. Erst

[7] Vgl. hierzu R. F r e u d e n s t e i n: Über das Mehr-Medien-System im Fremdsprachenunterricht, in: Zielsprache Deutsch 2/1970, S. 88-93.

in der Testphase, nachdem in der Kontextualisierungsphase auch die Fähigkeiten des Transfers geübt wurden, kann sich die Öffnung der Strukturen auf die neuen Elemente erstrecken.

Da die von uns im I. Kapitel ausgesonderten eigentlichen Restriktionen in den Konsituationsgesprächen beheimatet sind und diese, wie wir wissen, vor allem in der Kontextualisierungsphase des konventionellen Unterrichts während des freien Sprechens variiert und gemeistert werden, können sie nur in begrenztem Umfang in der Drillphase des programmierten Unterrichts vorkommen. Dies ist möglich, solange wir diese Dialoge und somit auch die Restriktionen als geschlossene Einheiten darbieten. Es sind nicht nur die restriktiven Realisierungen, sondern auch die restriktiven Strukturen, die in optimalen Sätzen relativ selten auftreten. Anders verhält es sich natürlich mit den re- und aredundanten Restriktionen, die stets einen Teil einer optimalen Aussage darstellen und nur im Kontext und der Konsituation möglich sind.

In der Literatur[8] werden viele Techniken und Übungsarten dargestellt, die für den Aufbau von Tonbandmaterialien entwickelt wurden. Einige seien als Beispiele genannt: Analogie-, Ergänzungs-, Austausch-, Einsatzübungen, gelenkte Antwortübungen, Erweiterungs-, Umstellungs- sowie Veränderungsübungen. Sie alle können als Zwei- oder Vierphasenübungen gestaltet werden. Wir sind der Auffassung, daß alle diese Übungstypen auch im programmierten Fremdsprachenunterricht angewandt werden können. Sie sind jedoch als mündliche Drillübungen gedacht und sollten das Prinzip des Schließens der offenen Systeme in der Präsenta onsphase sowie andere konstitutive Faktoren des programmierten Unterrichts weitgehend berücksichtigen. Die Wahl eines bestimmten Übungstyps wird jeweils vom Ziel der entsprechenden Lehreinheit und vom Lehrstoff selbst abhängen. Darüber hinaus sind als entscheidende Faktoren das Ziel des gesamten Unterrichts und die dabei anzuwendende Methode anzusehen. Selbstverständlich sollten die Übungen jeweils Kontrolle und Steuerung gewährleisten.

Die nachstehenden Beispiele sollen veranschaulichen, wie sich die Restriktionen in der Strukturendrillphase einführen und üben lassen. Es handelt sich meist um Antwortbildungen, obwohl, wie eingangs betont, die Restriktionen als Stimuli und Austauschelemente zu erkennen sind. Die Beispiele sind als Tonbandübungen gedacht und stellen lediglich Teile einer größeren Lehreinheit dar. Sie verlangen natürlich stets eine genaue Ansage mit einem Übungsbeispiel, worauf wir hier verzichtet haben.

1. <u>Beispiel</u>:

1. Lektor: Wohin gehst du?
2. Lektor: Ins Kino
Schüler: ..... (Ich gehe ins Kino)

[8] S. z. B. E. M. S t a c k: Das Sprachlabor im Unterricht, S. 121 ff., 141 ff.; R. L a d o: Moderner Sprachunterricht, S. 127 ff.; G. D e s s e l l m a n n: Übungsstoff bei der Einübung grammatischer Strukturen mit Hilfe von Mustern, in: DaF 3/1969, S. 203-212.

Korrektur: Ich gehe ins Kino
Schüler: ..... (Ich gehe ins Kino)

L_1: Wohin gehst du?
L_2: Ins Theater
S: .....
K: Ich gehe ins Theater
S: .....

L_1: Wohin geht Robert?
L_2: In die Oper
S: .....
K: Er geht in die Oper
S: .....

L_1: Wohin geht Helga?
L_2: In die Bibliothek
S: .....
K: Sie geht in die Bibliothek
S: .....

u.s.w.

2. Beispiel:

L_1: Was hast du gestern gemacht?
L_2: Ein Buch gelesen
S: .....
K: Ich habe ein Buch gelesen
S: .....

L_1: Was hat Kurt gestern gemacht?
L_2: Eine Fachzeitschrift gelesen
S: .....
K: Er hat eine Fachzeitschrift gelesen
S: .....

u.s.w.

3. Beispiel:

L_1: Wem schenkst du diesen schönen Blumenstrauß?
L_2: Meiner Mutter
S: .....
K: Ich schenke ihn meiner Mutter
S: .....

L_1: Wem schenkst du diese neue Krawatte?
L_2: Meinem Bruder
S: .....
K: Ich schenke sie meinem Bruder
S: .....

u.s.w.

4. Beispiel:

L_1: Fährst du nach Berlin, Wolfgang?
L_2: Ja, morgen nachmittag
L_1: Und Eva?
L_2: Sie auch

L_1: Gehst du zum Unterricht Marie?
L_2: Ja, in einer Viertelstunde
L_1: Und Bärbel?
L_2: Sie auch

u.s.w.

5. Beispiel:

L_1: Trinkst du gern Bier?
L_2: Ja, und du?
L_1: Ich nicht

L_1: Möchtest du dieses Buch ausleihen?
L_2: Ja, und du?
L_1: Ich nicht

u.s.w.

Diese Beispiele sollen lediglich veranschaulichen, daß die Restriktionen in verschiedener Form auch in der programmierten Strukturendrillphase eingeführt werden können. Sie sollten u. E. zunächst zum Zuhören, dann zum Nachsprechen dargeboten werden. Schließlich sollten aber auch Übungen zusammengestellt werden, die die Fragestellung und Antwortbildung vorsehen. Dabei wäre es wichtig anzumerken, daß nur klare und eindeutige Übungen, die an die Schüler eine einzige homogene Aufgabe stellen, aufgebaut werden sollten. Folgende allgemeine Bemerkung aus K. Steinbuchs Werk "Automat und Mensch", bestätigt das: "Für die abgeschlossenen, determinierten Systeme ist wesentlich, daß die Ausgangsgrößen durch die Eingangsgrößen in eindeutiger Weise (kausal) bestimmt sind"[9].

Was den Aufbau der Testphase anbelangt, so gibt es auch hier verschiedene Möglichkeiten, Restriktionen zu testen. Nehmen wir an, daß der Lehrer von den Schülern restriktive Antworten verlangt, indem er Fragen stellt und Bilder als Stimuli verwendet:
Lehrer: Wohin gehst du? (Er zeigt gleichzeitig ein Bild)
Schüler: Ins Kino
Lehrer: Richtig!
Dies wäre aber eher ein Beispiel für den konventionellen Unterricht. Im programmierten Lernen müßten die Schüler dagegen entweder bestimmte Aufgaben im Labor lösen, wobei sie ihre Stimme auf Band aufnehmen, oder mit einem programmierten Lehrbuch arbeiten. In beiden Fällen müßte die Kontrollinformation einprogrammiert werden, damit sich der Lehrer in dieses

[9] K. S t e i n b u c h: Automat und Mensch, S. 86.

Verfahren nicht einzumischen braucht. Wichtig erscheint uns jedoch, wenn außer der einprogrammierten Bestätigung gelegentlich auch der Lehrer eine Erfolgsmitteilung geben würde. Die Testphase im programmierten Unterricht ist allerdings nicht so wichtig wie im konventionellen Lernen, weil ja in den anderen Phasen ausreichend Testelemente vorhanden sind. Eines steht jedoch fest. Der Lehrende sollte über die Erfolge seiner Schüler immer gut informiert sein, weil er andernfalls den Unterrichtsprozeß nicht richtig steuern kann. Das aber gehört zu seiner wichtigsten Aufgabe.

Aus unseren Ausführungen in den beiden letzten Kapiteln läßt sich folgern, daß die restriktiven Satzstrukturen schon in der Präsentationsphase eingeführt werden können. Diese Phase sollte konventionell mit Elementen des programierten Unterrichts und unter weitgehender Heranziehung audiovisueller Hilfsmittel ausgearbeitet werden. Die Strukturendrillphase eignet sich unserer Meinung nach besonders für die Programmierung. Hier werden auch in begrenztem Umfang die Restriktionen geübt. Ihr richtiger Platz ist jedoch in der danach folgenden Kontextualisierunrungsphase, die im Klassenraum konventionell durchgeführt werden sollte. Der Testphase haben wir nicht allzu große Bedeutung zugemessen, vor allem, wenn es sich um das Testen der restriktiven Einheiten im programmierten Unterricht handelt. Eine ausführlichere Besprechung der gesamten Arbeit und weitere Schlußfolgerungen, die sich daraus ergeben, sowie Hinweise auf die eventuell nötigen Forschungen und Experimente enthält das letzte Kapitel.

VIII. ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieser Arbeit war, die elliptischen Satzstrukturen im konventionellen und im programmierten Fremdsprachenunterricht darzustellen. Es ging uns in erster Linie um den Erwachsenenunterricht,obwohl die meisten Feststellungen sich auch auf den Lernprozeß im allgemeinen beziehen können.Wir versuchten,möglichst optimale Modelle aufzubauen, auf der anderen Seite jedoch jeweils den Empfänger und den Anwendungsbereich der Theorien genau zu präzisieren. Methodologisch verfuhren wir wie folgt: Zuerst erläuterten wir die restriktiven Strukturen und ihre Rolle im Kommunikations- und Lernprozeß, setzten uns mit den Phasen im Unterrichtsprozeß auseinander, um dann über den Dialog im Fremdsprachenunterricht zu sprechen. Diesen Kapiteln folgte ein Abschnitt über den programmierten und den konventionellen Fremdsprachenunterricht. Anschließend erörterten wir in gesonderten Kapiteln einige Prinzipien und Faktoren, die entscheidenden Einfluß auf das Beibringen und den Aufbau des Lehrstoffes unter Berücksichtigung der Restriktionen im konventionellen und programmierten Fremdsprachenunterricht haben. Der Inhalt und die Reihenfolge der einzelnen Kapitel waren durch Thema und Ziel dieser Arbeit bedingt.

Wir haben in dieser Arbeit die These vertreten, daß die restriktiven Satzstrukturen eine wichtige Aufgabe im Unterrichtsprozeß erfüllen und dort sowohl in konventioneller wie auch in programmierter Form unterrichtet werden können. Die Analyse der Restriktionen hat ergeben, daß es sich im großen und ganzen um Strukturen verschiedener Art handelt. Deshalb haben wir einerseits die Restriktionen des Typs nach Hause, mit dem Vater, vorgestern nachmittag usw., die als Teile der optimalen Satzstrukturen angesehen werden müssen, andererseits die eigentlichen kommunikativen Satzrestriktionen der Signalebene, die nicht nur eine restriktive Realisierung, sondern auch eine restriktive Struktur aufweisen und in Konsituationsdialogen am häufigsten vorkommen, ausgesondert. Die Analyse wurde unter Heranziehung verschiedener kybernetischer Begriffe und durch Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsmodell durchgeführt, wobei es sich vor allem um die Grundinformation des Informationsflusses handelte. Die einzelnen Restriktionen sind erst im Kontext sichtbar. Der mündliche Kontext der Alltagssprache reduziert in hohem Maße die unnötige Redundanz, um einer schnellen und verständlichen Kommunikation gerecht zu werden. Deshalb war es auch möglich, nach bekannten und unbekannten Elementen fragend, die re- und aredundanten Strukturen zu elimi-

nieren.Wesentlich ist bei den Strukturen, daß sie als Teile der relativ optimalen Sätze vorkommen können und fast ausschließlich in den verschiedenartigen Antwortvarianten restriktiv sind. Je tiefer nun die Reduktion der bekannten Elemente geht, desto größer die Restriktion. Diese defektiven Realisierungen auf der syntagmatischen Ebene werden den optimalen Strukturen zugeordnet und somit auch verstanden. Für unser Ziel genügte es, von den re- und aredundanten Restriktionen zu sprechen. Die eigentlichen restriktiven Satzstrukturen, denen wir sowohl in der Frage als auch in der Antwort in optimalen Sätzen selten begegnen, spielen wie die ersteren eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenunterricht. Auch sie werden richtig dekodiert und erst verstanden bei Heranziehung des semantischen Faktors, zu dem wir den Kontext, die Konsituation und die Gebärdensprache zählen. Nach Aussonderung und Darlegung der Restriktionen wurde auf ihre Rolle im Kommunikations- und Lernprozeß hingewiesen. Wir haben den Lernprozeß als eineweitere Stufe des Kommunikationsvorganges aufgefaßt. Eine mündliche konsitu..tionsgebundene Kommunikation ist ohne diese Restriktionen nicht zu denken. Somit müssen sie auch in dieser Form im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden. Die elliptischen Sätze, die oft die Gestalt einer Syntagma annehmen, werden in den menschlichen internen Speicher aufgenommen und bewahrt. Es konnte also keinem Zweifel unterliegen, daß beide Faktoren erfordern, die restriktiven Satzstrukturen durch einen entsprechenden Aufbau des Unterrichtsmaterials mitzuberücksichtigen.

Das dritte Kapitel wich, so schien es, etwas vom Haupthema ab.Wir waren aber der Auffassung, daß der Fremdsprachenunterricht nicht planlos verlaufen kann, und versuchten dashalb, einige Phasen im Lernprozeß nachzuweisen. Dies war notwendig, weil die restriktiven Satzstrukturen den Lernenden in jeder Phase anders beigebracht werden. Ein dementsprechender Aufbau des Lehrstoffes verlang; auch eine gewisse innere "Ordnung". Darüber hinaus lassen sich nicht alle Phasen völlig programmieren. Es hat sich herausgestellt, daß sich vor allem die Drillphase für Programmierungszwecke, die Kontextualisierungsphase für den konventionellen Unterricht bei weitgehender Berücksichtigung der audiovisuellen Hilfsmittel eignen; die zwei anderen dagegen, die Präsentations- und die Testphase, sollten eine ausgewogene Mischung dieser beiden Unterrichtsarten vorsehen.

Konsequent verfahrend, griffen wir zur Erörterung des Dialogs der Grund- und Mittelstufe, weil im Dialog vor allem sämtliche Restriktionen auftreten. Wir versuchten deshalb, die grundsätzlichen Prinzipien des Aufbaus einer Dialogreihe aufzustellen. Hier möchten wir nur noch auf die Situations- und Sprechüblichkeit der Dialoge, die in den gesamten Unterrichtsprozeß entsprechend eingebettet sein sollten, besonders hinweisen.

Wir hatten die Absicht, über die Restriktionen im herkömmlichen und im programmierten Unterricht zu sprechen. Deshalb schien uns unentbehrlich zu sein, diese beiden Unterrichtsformen darzustellen und ihre Ge-

meinsamkeiten wie auch Unterschiede hervorzuheben. Dabei haben wir vor allem die konstitutiven Faktoren und Eigenschaften des programmierten Fremdsprachenunterrichts in unsere Betrachtung einbezogen. Sie ließen uns erneut erkennen, daß sich nicht alle Formen des sprachlichen Ausdrucks programmieren lassen. Diese Feststellung hat uns veranlaßt, in den zwei folgenden Kapiteln uns jenen Formen und Techniken zuzuwenden, die für den konventionellen und programmierten Unterricht typisch sind. Dazu wollen wir bemerken, daß es unserer Meinung nach wesentlich ist,die entscheidenden Prinzipien und Faktoren, die bei dem Aufbau des Lehrstoffes berücksichtigt werden müssen, anzugeben und zu besprechen. Die daraus resultierenden Techniken werden jeweils vom Unterrichtsmaterial abhängen. Deshalb war es auch unmöglich, sie alle expressis verbis zu nennen.

Das VI. und VII. Kapitel sollten darauf hinweisen, welche Möglichkeiten der Unterricht sämtlicher Restriktionen im konventionellen und programmierten Fremdsprachenunterricht bietet und welche Grenzen ihm gesetzt sind. Es war uns bekannt, welche Restriktionen existieren und welche Rolle sie in der Kommunikation und im Unterrichtsprozeß spielen.Außerdem war uns klar, in welchen Formen und Phasen diese defektiven Gebilde vorhanden sind. Die Orientierung über beide Unterrichtsarten hat, wie uns scheint, das Bild vervollständigt. Auf dieser Grundlage setzten wir uns mit den wichtigsten Fakten auseinander, die beim Aufbau des Unterrichtsmaterials unter Berücksichtigung der Restriktionen eine Rolle spielen. Gelegentlich brachten wir auch Beispiele, die den Denkvorgang und andere Feststellungen veranschaulichen sollten.

Das zentrale Problem bei der Aufbereitung von Lehrstoffen bleibt die Ausarbeitung einer optimalen Unterrichtsmethode in Hinsicht auf den Empfänger, das Ziel des Unterrichts und die zur Verfügung stehende Zeit. Wir sind der Auffassung, daß es eine s e l e k t i v e U n t e r r i c h t s m e t h o d e[1] sein sollte, die auf dem Prinzip der Komplementarität[2] fußt, die komplexe Aneignung der Sprache vorsieht und zwischen dem programmierten Strukturendrill im Labor und dem synthetischen Üben der freien Formen des sprachlichen Ausdrucks in der konventionellen Kontextualisierungsphase den richtigen Weg findet. Die selektive Methode stellt ein dynamisches Modell dar, das die gesamte Lehr- und Lernstrategie der Fremdsprachen festlegt. Sie fußt auf den theoretischen Erkenntnissen vieler benachbarter Grundlagenwissenschaften,die die besten Errungenschaften aller in der Praxis engewandten Methoden auswerten und korrigieren.

Platz und auf Grund der begrenzten Thematik lediglich angeschnitten oder kurz erörtert werden konnten. Deshalb möchten wir im folgenden auf ei-

[1] Genauer über die Methode s. W. P f e i f f e r: Metoda selektywna w nauczaniu języków obcych (Die selektive Methode im Fremdsprachenunterricht), in: Języki obce w szkole, in Druck.

[2] Das Prinzip der Komplementärität in der Forschung wurde von N. B o h r in seinem Werk Atomic Physics and Human Knowledge (N.Y., John Wiley and Sons, Inc., S. 26, 74) vorgeschlagen.

nige Probleme hinweisen, die eine weitere theoretische Auseinandersetzung oder didaktische Experimente verlangen. Dazu gehören auch die restriktiven Strukturen selbst, und zwar in allen Sprachsystemen. Eine ausführlichere Analyse, die eine spezielle Arbeit erfordert, könnte einige weitere Klassen von Restriktionen aussondern, für die man dann Übungen für den Unterrichtsprozeß erarbeiten müßte. Als nützlich könnten sich dabei Regeln (Algorithmen) der Anwendung sämtlicher Klassen von Restriktionen erweisen. Man muß nämlich danach streben, daß der Schüler die Fähigkeit erwirbt, im Gespräch selbst neue Restriktionen zu bilden. Als weiteres wichtiges Problem sehen wir den Dialog als Unterrichtsform an sowie das Verhältnis der einzelnen Phasen im Unterricht. Die konstitutiven Faktoren des programmierten Fremdsprachenunterrichts sowie andere Prinzipien dieser Unterrichtsform gehören dank der Spezifik des programmierten Lernens einerseits und der Spezifik der Sprache als Unterrichtsfach andererseits zu dem Problemkreis, der nach wie vor einer konzentrierten Forschungsarbeit bedarf. Selbstverständlich sollten auch konfrontative Studien und andere hier nicht genannte Forschungen weiter intensiv fortgesetzt werden.

Für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts wird es wichtig sein, Arbeiten und Forschungsergebnisse verschiedener benachbarter Disziplinen zu beobachten. Zu ihnen zählen zweifelsohne die allgemeine Sprachwissenschaft, die Psycho- und Soziolinguistik, die allgemeine Didaktik, die Lernpsychologie, die Kybernetik, die Pragmatik u.v.a. Wir sind fest davon überzeugt, daß heutzutage nicht nur praktische, sondern auch theoretische Vorhaben auf dem Gebiet der angewandten Linguistik und der Methodik des Fremdsprachenunterrichts eine Gruppenarbeit verlangen, weil sie raschere und umfassendere Erfolge garantieren. Wir hoffen jedoch, daß auch diese Arbeit zur Entwicklung der Theorie der Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien einen kleinen Beitrag leisten wird.

BIBLIOGRAPHIE

A e b l i, H.: Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1965, Klett.

A p e l t, W.: Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie, in:Deutsch als Fremdsprache 3 u. 4/1971.

A l h i n c, J.: Audio-Visual Methods in Use at the Besançon Centre for Applied Linguistics, Strasbourg 1964.

A r n d t, H.: Grammatik-Semantik-Discourse Analysis. Zum Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht, in: Der fremdsprachliche Unterricht 3/1969.

A r t e m o v, V. A.: Psichologija obučenija inostrannym jazykam, Moskau 1969, Prosveščenije.

A r t e m o v, V. A.: Über das programmierte Erlernen von Fremdsprachen, in: Deutsch als Fremdsprache 6/1967.

A s h b y, W. R.: An introduction to cybernetics, London 1958, Chapman and Hall LTD.

A t u t o v, P. R.: O primenenii kibernetiki v pedagogike, in: Sovietskaja pedagogika 9/1962.

B a c h, E.: An Introduction to Transformational Grammars, New York 1964, Holt, Rinehart and Winston.

B a ń c z e r o w s k i, J.: Językoznawstwo stosowane a psycholingwistyka stosowana, in: Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XXIX, 1971.

B a ń c z e r o w s k i, J.: What should we base the strategy of glottodidactics on?,in: Studia Anglica Posnaniensia, 4/1972.

B a r r u t i a, R.: Some Pedagogical Danger in Recent Linguistic Trends, in: IRAL IV, 1966.

B a u m g ä r t n e r, K.: Syntax und Semantik, in: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Tagungsbericht, München 1969, Hueber.

B e l a j e v, B. V.: Eine psychologische Analyse neuester methodischer Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, in: Deutsch als Fremdsprache 6/1967.

B e l a j e v, B. V.: Očerki po psichologii obučenija inostrannym jazykam, Moskau 1965.

B e n e š, E.: Die funktionale Satzperspektive, in: Deutsch als Fremdsprache 1/1967.

B e n e š, E.: Konversationstypen und Erziehung zum freien Sprechen, in: Deutsch als Fremdsprache 2/1967.

B e r l y n e, E. D.: Structure and Direction in Thinking, New York 1965, Wiley and Sons, Inc.

B i l l o w s, F. L.: The Techniques of Language Teaching, London 1962, Longmans.

B i r d w h i s t e l l, R. L.: Kinesics and Context, Philadelphia 1970. University of Pensylvania Press.

B i r j u k o v, B. V., G e l l e r, E. S.: O kibernetičeskom modelirovanii poznavatelnych psichičeskich procesov, in: N o v i k, U.B.: Filosofskije voprosy modelirovanija psichiki, Moskau 1969, Nauka.

B o h l e n, A.: Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht, Dortmund 1962, Lensing.

B o h l e n, A.: Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Heidelberg 1963, Quelle, Meyer.

B r e k l e, H. E.: Generative Satzsemantik versus generative Syntax als Komponenten eines Grammatikmodells, in: Linguistik und Didaktik 2/1970.

B r i n k m a n n, H.: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung, Düsseldorf 1971, Schwann.

B r o o k s, N.: Language and Language Learning. Theory and Practice, New York 1964, Harcourt.

B r z e s k i, A.: Nauczanie języka niemieckiego na stopniu niższym, Warszawa 1967, PZWS.

B r z e s k i, A.: Nauczanie języka niemieckiego na stopniu wyższym, Warszawa 1971, PZWS.

B ü h l e r, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache (1934), Stuttgart 1965.

B ü n t i n g, K. D.: Einführung in die Linguistik, Frankfurt/M. 1971, Athenäum.

B z d ę g a, A., F o s s, G.: Abriß der beschreibenden deutschen Grammatik, Warszawa 1961, PWN.

B ž a l a v a, I. T.: Psichologija ustanovki i kibernetika, Moskau 1966, Nauka.

C a r p e n t e r, E. M. Mc Luhan (Hrsg.): Explorations in Communication, Boston 1966, Beacon Press.

C a r r o l l, J.B.: An Application of Psycholinguistics in Language Teaching. An Audio-Visual Instruction Device, in: English Teaching Forum 5/1964.

C a r r o l l, J.B.: Language and Thought, Englewood Cliffs, New Jersey 1964, Prentice-Hall, Inc.

C a r r o l l, J.B.: Reaearch and Language Learning, North-east Conference 1960.

C a r r o l l, J. B.: A Study of Language, Cambridge 1961, Harvard University Press.

C h a f e, W. L.: Meaning and the Structure of Language, Chicago 1970.

C h e r r y, C.: Kommunikationsforschung - eine neue Wissenschaft, Frankfurt 1963, Fischer.

C h o m s k y, N.: Aspect of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass. 1965.

C h o m s k y, N.: Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation, India Univ. Linguistics Club 1969.

C h o m s k y, N.: Language and Mind, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta 1968.

C h o m s k y, N.: Review of 'Verbal Behavior' by B. F. Skinner, in: Language 35, 1959.

C h o m s k y, N.: Syntactic Structures, The Hague 1957, Mouton.

C h r o m e č k a, J.: Zur Ausnutzung des Prinzips der anknüpfenden Wiederholung bei der Entwicklung von Sprechfertigkeiten, in: Deutsch als Fremdsprache 1/1966.

C h r o m e č k a, J.: Zur Typologie und Gestaltung oraler Struktur- und Dialogübungen, in: Deutsch als Fremdsprache 2/1968.

C l o s s e t, Fr.: Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, (dt. Übers.), München 1965, Hueber.

C o r d e r, S. P.: The Visual Element in Language Teaching, London 1966, Longmans.

C o r r e l l, W.: Lernpsychologie, Donauwörth 1963, Cassianeum.

C o r r e l l, W.: Pädagogische Verhaltenspsycholgie, München 1965, Reinhardt.

C o r r e l l, W.: Zur Theorie und Praxis des programmierten Lernens, Darmstadt 1969.

C r o w d e r, N. A.: Automatic Tutoring by Intrinsic Programming, in: Lumsdaine A. A., Glaser R.: Teaching Machines and Programmed Learning: A Source Book, Washington 1960.

C r o w d e r, N. A.: Intricall Programmed Materials for Teaching. Complex Skills and Concepts, American Psychology Association, August 1958.

C u b e, F. von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965, Klett.

C u b e, F. von: Was ist Kybernetik?, Bremen 1967, Schünemann.

D a n e š, F.: Zur linguistischen Analyse der Teststruktur, in: Folia Linguistica 4, 1970.

D e s s e l m a n n, G.: Übungsgestaltung im Sprachlabor, Leipzig 1972, VEB Verlag Enzyklopädie.

D i x o n, T. R., H o r t o n, D. L. (Hrsg.): Verbal Behavior and General Behavior Theory, Englewood Cliffs, N. J. 1968, Prentice-Hall, Inc.

D o b s o n, J.: Dialogues: Why, When, and How to Teach Them, in: English Teaching Forum 3/1972.

D o d s o n, J. C.: Language Teaching and the Bilingual Method, London 1967, Pitman.

D r e s s l e r, W.: Modelle und Methoden der Textsyntax, in: Folia Linguistica 4, 1970.

E n g e l, U.: Regeln zur Wortstellung, in: Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1968. Sprache - Gegenwart und Geschichte, Düsseldorf 1970, Schwann.

E r b e n, J.: Abriß der deutschen Grammatik, Berlin 1958.

F e y, P.: Informationstheorie, Berlin 1963, Akademie-Verlag.

F i n o c c h i a r o, M.: Myth and Reality: A Pea for a Broader View, in: English Teaching Forum 2/1972.

F l e m i n g, E.: Programowanie w procesie nauczania, Warszawa 1967, Nasza Księgarnia.

F o d o r, J. A., K a t z, J. J.: The Structure of Language, New York 1964, Cliffs.

F r a n k, H.: Kybernetik. Brücke zwischen den Wissenschaften, Frankfurt 1965, Umschau.

F r a n k, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962.

F r a n k, H. (Hrsg.): Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht, Stuttgart 1963, Klett.

F r a n k e, H. W.: Informationspsychologische Aspekte der Sprache, in: Linguistische Berichte 8, Braunschweig 1970.

F r e u d e n s t e i n, R. (Hrsg.): Focus '80. Fremdsprachenunterrichts in den siebziger Jahren, Berlin 1972, Cornelsen.

F r e u d e n s t e i n, R.: Über das Mehr-Medien-System im Fremdsprachenunterricht, in: Zielsprache Deutsch 2/1970.

F r i e s, U.: Textlinguistik, in: Linguistik und Didaktik 7/1971.

F r y, E. B.: Teaching Machines and Programmed Instruction. An Introduction, New York 1963, McGraw-Hill.

G a l p e r i n, P. A.,: Programmirovannoje obučenije i zadači korennogo usoveršenstvovanija metodov obučenija, Moskau 1964.

G e c k e l e r, H.: Strukturelle Semantik und Wortfeldtheorie, Darstadt 1971.

G l i n z, H.: Der deutsche Satz, Düsseldorf, 1957, Schwann.

G l i n z, H.: Deutsche Syntax, Stuttgart 1961, Metzler.

G l i n z, H.: Die innere Form des Deutschen, Bern 1961, Francke.

G r i m e s, J. E.: The Thread of Discourse, Ithaca, New York 1972, Cornell University.

G r u c z a, B., K o z ł o w s k a, H., P f e i f f e r, W.: Einige kybernetische und methodische Aspekte zur Programmierung von Tonbandreihen für den Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 5/1972.

G r u c z a, B., K o z ł o w s k a, H., P f e i f f e r, W.: Zur Stratifikation sprachlicher Subsysteme im programmierten Laborunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 6/1971.

G r u c z a, F.: Fremdsprachenunterricht und Übersetzung, in: Glottodidactica V, 1971.

G r u c z a, F.: Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht,in: Glottodidactica II, 1967.

H a l l i d a y, M. A.: General Linguistics and Its Application to Language Teaching, in: McIntosh, A., Halliday, M. A.: Patterns of Language, London 1966,

H a l l i d a y, M. A., M c I n t o s h, A., S t r e v e n s, P.: The Linguistic Sciences and Language Teaching, London 1964, Longmans.

H a r r i s, Z. S.: String Analysis of Sentence Structure, The Hague 1962, Mouton.

H e l b i g, G.: Valenz, Tiefenstruktur und Semantik, in: Glottodidactica III/IV, 1970.

H e l l m i c h, H.: Bewußtheit und Authomatisierung im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1/1969.

H e l l m i c h, H.: Fremdsprachenunterricht und Programmierung, in: Deutsch als Fremdsprache 2/1972.

H e u e r, H.: Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik, in: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 4/1969.

H i l g a r d, E. R., B o w e r, G. H.: Theorien des Lernens, (dt. Übers.), Stuttgart 1971, Klett.

H o c k e t, Ch. F.: A Course in Modern Linguistics, New York 1964, The Macmillan Comp.

H o l l a n d, J. G., S k i n n e r, B. F.: The Analysis of Behavior, New York 1961.

H ö r m a n n, H.: Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York 1970, Springer.

H o r n b y, A. S.: Teaching of Structural Words and Sentence Patterns, London 1959, Oxford U. P.

H u e b e n e r, Th.: How to Teach Foreign Languages Effectivelly,New York 1965, New York U. P.

I s a č e n k o, A. V.: Kontextbedingte Ellipse und Pronominalisierung im Deutschen, in: Beiträge zur Sprachwissenschaft, Volkskunde und Literaturforschung (Festschrift Steinzitz), Berling 1965.

I t e l s o n, L.: Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik, Berlin 1967, Volk und Wissen.

J a g l o m, A. W., J a g l o m, I. M.: Verojatnost i informacija, Moskau 1960.

J a k o b o v i t s, L. A.: Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Rowley, Massachusetts 1970, Newbury House Publishers.

J a k o b o v i t s, L. A., M i r o n M. S. (Hrsg.): Readings of the Psychology of Language, Englewood Cliffs, N. J. 1967,Prentice-Haal, Inc.

J a m e s, C.: The Applied Linguistics of Pedagogic Dialogues, in: English Teaching Forum 3/1972.

K i n g, P. E., M a t h i e u, G., H o l t o n, I. P.: Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors (dt. Übers.), Berlin 1965, Cornelsen.

K l a u s, G.: Die Macht des Wortes. Ein erkenntnistheoretisch-pragmatisches Traktat, Berlin 1968, VEB Deutscher Verlag der Wiss.

K o ł w z a n, W.: Struktura modelu komunikacji językowej w świetle teorii informacji, nicht publ. Dissertation, Poznań 1970.

K u f n e r, H. L.: Lerntheorie, Linguistik und Sprachunterricht, in: Probleme der kontrastiven Grammatik, Düsseldorf 1970, Schwann.

K u p i s i e w i c z, Cz.: Nauczanie programowane, Warszawa 1966, PZWS.

K u p i s i e w i c z, Cz.: Der programmierte Unterricht in den USA, (Hoffnungen und Wirklichkeit), in: Vergleichende Pädagogik 2/1967.

L a d o, R.: Language Testing, London 1961, Longmans.

L a d o, R.: Linguistics Across Cultures, Ann Arbor 1958, Mich.U.P.

L a d o, R.: Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage, (dt. Übers.), München 1967, Hueber.

L a k o f f, R.: Transformational Grammar and Language Teaching, in: Language Learning XIX, 1 and 2/1969.

L a n d a, L. N.: Kybernetische Probleme in Pädagogik und Psychologie, in: Psychologische Beiträge II, 3/1963.

L a n d a, L. N.: Probleme der Algorithmisierung und Programmierung im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 5/1968.

L a n d a, L. N.: Wzajemny stosunek procesów heurystycznych i algorytmicznych oraz wybrane zagadnienia programowania nauczania, in: Kwartalnik Pedagogiczny 1/1969.

L a n e, H.: Programmed Learning of a Second Language, in: IRAL 4/1963.

L e n n e b e r g, E. H.: Biological Foundations of Language, New York 1967.

L e o n t e v, A. A., R j a b o v a, T. V. (Hrsg.): Aktualnyje problemy psichologii reči i psichologii obučenija jazyku, Moskau 1970, Izd. Mosk. Uni.

L e o n t e v, A. A. (Hrsg.): Teorija rečevoj dejatelnosti, Moskau 1968, Nauka.

L e o n t e v, A. A.: Psicholingvističeskije jedinicy i porožděnije rečevogo vyskazyvanija, Moskau 1969, Nauka.

L e o n t e v, A. A.: Psicholingvistyka, Moskau 1967.

L e s t e r, M. (Hrsg.): Readings in Applied Transformational Grammar, New York 1970.

M a c k e y, W. F.: Language Teaching Analysis, London 1965, Longmans.

M a l m b e r g, B.: Nowe drogi w językoznawstwie, (poln. Übers.), Warszawa 1969, PWN.

M a r č e n k o, E. K.: Nekotoryje voprosy metematičeskovo modelirovanija processa obučenija, in: Bionika i biokibernetika, Riga 1968, Zinatne.

M a r t i n e t, A.: Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft, Stuttgart 1969, Kohlhammer.

M a t e z i u s, V.: O tak nazyvaemom aktualnom členenii predloženija, in: Pražskij lingvističeskij kružok, Moskau 1967, Progress.

M c N e i l l, D.: The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics, New York 1970.

M e y e r - E p p l e r, W.: Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie, Berlin, Heidelberg 1959, Springer.

M e y e r, G.: Kybernetik und Unterrichtsprozeß, Berlin 1966, Volk und Wissen.

M i c h a j l o v, M. L.: Zu Fragen der Reduzierung der Valenz im Dialog, in: Deutsch als Fremdsprache 3/1971.

M i l e w s k i, T.: Językoznawstwo, Warszawa 1965, PWN.

M i l l e r, G. A.: Language and Communication, New York 1963, McGraw-Hill.

M i l l e r, G. A., G a l a n t e r, E., P r i b r a m, K. H.: Plans and the Structure of Behavior, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1960.

M o s e r, H.: Sprachnorm und Sprachwandel, in: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, Tagungsbericht, München 1969, Hueber.

M o s e r, R.: Simultan-Dialoge im Sprachlabor, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2/1966.

N a g e l, E.: The Structure of Science, New York Burlingame 1961, Harcourt, Brace World, Inc.

N i c k e l, G. (Hrsg.): Papers in Contrastive Linguistics, Cambridge 1971.

N i k a n d r o v, N. D.: Programmirovannoje obučenije i idei kibernetiki, Moskau 1970, Nauka.

N i k i e l, A.: Metodyka nauczania języka niemieckiego, Warszawa 1964, PZWS.

N i k o l a j e v a, E. F.: Neverbalnyje sredstva čelovečeskoj kommunikacii i ich mesto v prepodavanii jazyka, in: Rol i mesto stranovedenija v praktike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo, Izd. Mosk. Uni. 1969.

O k o ń, W.: Proces nauczania, Warszawa 1961.

O k o ń, W.: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1963.

O s g o o d, Ch. E., S e b e o k, Th. A.: Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems, Baltimore 1954, Waverly.

P a l m e r, E. E.: The Oral Methods of Teaching Languages, Cambridge 1923, Heffer.

P a n f i l o v, V. Z.: Vzaimootnošenije jazyka i myšlenija, Moskau 1971, Nauka.

P a r r e r e n, C. van: Psychologie und Fremdsprachenunterricht; Ergebnisse einer Untersuchung, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1/1963.

P e n f i e l d, W., R o b e r t s, L.: Speach and Brain-Mechanism, Princeton 1959, Princeton U. P.

P f e i f f e r, W.: Einige Bemerkungen zur lehrbuchlosen Etappe im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, in: Glottodidactica III/IV, 1970.

P f ü t z e, M.: Grammatik und Textlinguistik - Bemerkungen zum Anteil einiger grammatischer Mittel am Aufbau eines Textes, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Dresden 4/1969.

P i e t e r, J.: Psychologia uczenia się, Warszawa 1961, PWT.

P o l e t a j e v, I. A.: Zagadnienia cybernetyki, (poln. Übers.) Warszawa 1961, PWT.

P o l i t z e r, R. J.: Teaching French. An Introduction to Applied Linguistics, Boston 1960, Ginn.

P r e j b i s z, A.: Dialog w nauce języka obcego, in: Języki obce w szkole 3/1965.

R i v s i n, I. I.: Modeli jazyka, Moskau 1962.

R i v e r s, W. M.: The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, Chicago 1965, Chicago U. P.

R i v e r s, W. M.: Teaching Foreign-Language Skills, Chicago 1968.

R o b i n s o n, K. F.: Teaching Speech. Methods and Materials, New York 1963, David Mc Kay Co.

R o s t u n o v, T. J.: Sušč̌nost programmirovannogo metoda obučenija, in: Programmirovannoje obuč̌enije i kibernetič̌eskije obučajiščije maš̌yny, Moskau 1963, Sovjetskoje Radio.

R o t h, H., B l u m e n t h a l A. (Hrsg.): Der programmierte Unterricht, Hannover 1963, Schroedel.

R o w i e ń s k i, S., U j e m o w, A., U j e m o w a, J.: Filozoficzny zarys cybernetyki, (poln. Übers.) Warszawa 1963, Książka i Wiedza.

S a l i s t r a, I. D.: Methodik des neusprachlichen Unterrichts,(dt. Übers.) Berlin 1961, Volk und Wissen.

S a p o r t a, S., B a s t i a n, J. R.: Psycholinguistics, New York 1961, Holt.

S a u s s u r e, F. de: Kurs językoznawstwa ogólnego, (poln. Übers.) Warszawa 1961.

S c h a f f, A.: Gramatyka generatywna a koncepcja idei wrodzonych, Warszawa 1972, Książka i Wiedza.

S c h a f f, A.: Język a poznanie, Warszawa 1964.

S c h a f f, A.: Wstęp do semantyki, Warszawa 1960.

S c h r a m m, W.: Programmierter Unterricht heute und morgen,Berlin Bielefeld 1963, Cornelsen.

S c h r a m, W. (Hrsg.): Vier Fallstudien über programmierten Unterricht, Berlin, Bielefeld 1966, Cornelsen.

S c h w e i s t h a l, K. G, (Hrsg): Grammatik, Kybernetik, Kommunikation, Bonn 1971, Dümmler.

S h i p l e y, M. C.: A Synthesis of Teaching Methods, New York 1964.

S k i n n e r, B. F.: Science and Human Behavior, New York 1953,Macmillian.
S k i n n e r, B. F.: Verbal Behavior, New York 1957, Appleton.
S o k o l o v, A. N.: Vnutrennjaja reč i myšlenije, Moskau 1968.
S p o l s k y, B.: A Psycholinguistic Critique of Programmed Foreign Language Instruction, in: IRAL 2/1066.
S t a c h o w i a k, H.: Denken und Erkennen im kybernetischen Modell, Wien 1965, Springer.
S t a c k, E. M.: Das Sprachlabor im Unterricht, (dt. Übers)Berlin, Bielfeld 1966, Cornelsen.
S t e i n b u c h, K.: Automat und Mensch, Berlin. Heidelberg, New York 1965, Springer.
S t e m p e l, W. D. (Hrsg.): Beiträge zur Textlinguistik, München 1971.
S z a n i a w s k i, I.: Model i metoda, Warszawa 1965.
Š a u m j a n, C.K.: Strukturnaja lingvistyka, Moskau 1965.
S z e w c z u k, W.: Psychologia zapamiętywania, Warszawa 1966, PWN.
Š u b i n, E.: Osnovnyje principy metodiki obučenija inostrannym jazykam, Moskau 1963.
Š u b i n, E.: Tipologija tranirovočnych ustnych upražnenij,in: Inostrannyje jazyki v škole 1/1963.
S z u l c, A.: Lingwistyczne podstawy programowania języka, Warszawa 1971, PZWS.
S z u l c, A.: Nauczanie programowane a nauka języka obcego, in: Z zagadnień nauczania języków obcych, Warszawa 1968, PZWS.
T h o m a s, O.: Transformational Grammar and the Teacher of English, New York 1966, Holt.
T i l l m a n n, H. G.: Die sogenannte Inhaltsanalyse (content analysis und der sprachliche Kommunikationsprozeß, in: Schweisthals(Hrsg.): Grammatik, Kybernetik, Kommunikation, Bonn 1971, Dümmler.
T i t o n e, R.: Studies in the Psychology of Second Language Learning, Zürich 1964.
U l l m a n n, S.: Semantics. An Introduction to the Science of Meaning, Oxford 1962, Blackwell.
U n g e h e u e r, G.: Inhaltliche Grundkathegorien sprachlicher Kommunikation, in: Schweisthals (Hrsg.): Grammatik, Kybernetik,Kommunikation, Bonn 1971, Dümmler.
V a l d m a n, A.: Trends in Language Teaching, New York 1966, McGraw-Hill.
W a n d r u s z k a, M.: Interlinguistik: Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft, München 1971, Piper.
V e r e š č a g i n, E. M.: Voprosy teorii reči i metodiki prepodavanija inostrannych jazykov, Moskau 1969, Izd. Mosk. Uni.
W e s t, M.: Learn to Speak by Speaking, London 1961, Longmans.
W i e n e r, N., S c h a d é, J. P.: Progress in Biocybernetics, Amsterdam. London, New York 1964, Elserier.

W i s e, A.: Communication in Speech, London 1965, Longmans.
W o ź n i c k i, T.: Fazy procesu uczenia się języka obcego, in: Języki obce w szkole 1/1965.
V y g o t s k i, L. S.: Denken und Sprechen, (dt. Übersetzung), Berlin 1964.
Z a b r o c k i, L.: Bemerkungen zur Spezifik des Fremdsprachenlernens, in: Glottodidactica II, 1967.
Z a b r o c k i, L.: Cybernetyczny układ komunikacji językowej, in: Logopedia 7/1968.
Z a b r o c k i, L.: Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials, in: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, München 1969, Hueber.
Z a b r o c k i, L.: Grundfragen der konfrontativen Grammatik, in: Probleme der kontrastiven Grammatik, Düsseldorf 1970, Schwann.
Z a b r o c k i, L.: Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych, Warszawa 1966, PWN.
Z a b r o c k i, L.: Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts, in: Glottodidactica I, 1966.
Z a b r o c k i, L.: Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkte der Sprachwissenschaft, in: Glottodidactica V, 1971.
Z a b r o c k i, L.: Zur Theorie des programmierten Fremdsprachenunterrichts, in: Glottodidactica III/IV, 1970.
Z a c h a r o w, A.: Badania nad nauczaniem programowanym w Związku Radzieckim, in: Dydaktyka szkoły wyższej, 3/4, 1968.
Z i e l i ń s k i, J., S c h ö l e r W.: Methodik des programmierten Unterrichts. Zum Problem der Lehrstrukturen von Lehren und Lernen, Ratingen bei Düsseldorf 1965, Henn.
Z zagadnień językoznawstwa współczesnego. Gramatyka transformacyjna. Teoria informacji, Warszawa 1966, PWN.
Ž i n k i n, N. I., S z e m i a k i n, F. N. (Hrsg.): Myślenie i mowa, (poln. Übers.), Warszawa 1966, PWN.
Ž i n k i n, N. I.: Psichologičeskije osobennosti spontannoj reči, in: Inostrannyje jazyki v škole, 4/1965.
Ž o l k o v s k i j, A. K., M e l č u k, I. A.: O semantičeskom sintezie, in: Problemy kibernetiki, 19, 1967.

BEST COPY AVAILABLE

INHALT

Vorbemerkung 3

I. Zu den elliptischen Satzstrukturen 5

II. Rolle der Ellipse im Kommunikations- und Lernprozeß. 12

III. Phasen im Unterrichtsprozeß. 16

IV. Dialog im Fremdsprachenunterricht. 23

V. Konventionelles und programmiertes Lernmodell. 31

VI. Die Einführung und Übung der elliptischen Sätze im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht 35

VII. Möglichkeiten und Grenzen der Programmierung von Satzrestriktionen. 45

VIII. Zusammenfassung. 54

Bibliographie. 59